



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



PRISCILA MENDONÇA MOURA

**A (RES)SIGNIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA ATRAVÉS DO RELATO
PESSOAL**

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
2019**

PRISCILA MENDONÇA MOURA

**A (RES)SIGNIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA ATRAVÉS DO RELATO
PESSOAL**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como Trabalho de Conclusão Final (TCF) para obtenção do título de mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/POSGRAP.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Camila Braz de Almeida

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
2019**

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de figuras

Figura 1: Os arquétipos como emanções do herói	42
Figura 2: Esquema de sequência didática.....	49

Lista de gráficos

Gráfico 1: Taxa de rendimento por etapa escolar	13
Gráfico 2: Evolução do IDEB do CEEM (2009-2017)	19
Gráfico 3: Residência dos alunos	48
Gráfico 4: Dados gerais da compreensão e interpretação do texto multissemiótico	60
Gráfico 5: Dados sobre inferências satisfatórias no mapa mental da jornada de Moana	64
Gráfico 6: Dados sobre inferências satisfatórias no mapa mental da jornada de Tábata Amaral.....	65
Gráfico 7: Dados inferências satisfatórias no mapa mental da jornada pessoal do aluno.....	66

Lista de quadros

Quadro 1: Apresentação da situação	50
Quadro 2: Produção inicial	51
Quadro 3: Questionário sobre a animação "Moana, um mar de aventuras"	52
Quadro 4: Leitura multissemiótica de Moana, um mar de aventuras	53
Quadro 5: A jornada do herói - da ficção à realidade	54
Quadro 6: Aprofundamento do relato pessoal	54
Quadro 7: Produção final.....	54
Quadro 8: Editoração	55
Quadro 9: Barema 1	57
Quadro 10: Barema 2	59
Quadro 11: Barema 3	62
Quadro 12: Barema 4	66
Quadro 13: Produção inicial e final de A1	67

Quadro 14: Produção inicial de A2	69
Quadro 15: Produção final de A2	71
Quadro 16: Produção inicial A8.....	72
Quadro 17: Produção final A8	73
Quadro 18: Produção inicial e final de A13	74

Lista de tabelas

Tabela 1: Taxas de reprovação, abandono e aprovação do CEEM	13
---	----

AGRADECIMENTOS

Após dois anos de jornada no Mestrado Profissional, sinto-me grata por todas as vivências e pelo intenso aprendizado.

GRATIDÃO a Deus, grande mentor, que me segurou nos momentos de desânimo e incertezas, dando-me forças e coragem para perseverar nessa caminhada.

GRATIDÃO aos meus familiares, aliados que, mesmo sem entender muito bem o que “parecia nunca ter fim”, torceram para que eu cumprisse bem aquilo que me propus a fazer. Aos meus pais, Maria José e Agnaldo, por me darem a vida, pelos ensinamentos e valores, por me ensinarem que o melhor caminho é por meio da educação; às minhas irmãs, irmão, cunhados, cunhadas e sobrinhos, por todo incentivo; aos meus sogros, Seu Manuel (*in memoriam*) pelo exemplo de grande educador, e D. Lourdes, por todo apoio; ao meu esposo, Rafael, por suas contribuições, exemplo de disciplina e perseverança, a minha filhinha Nathália, sua existência ilumina minha vida. Gratidão pelo carinho e por compreenderem os momentos de ausência. Amo vocês!

GRATIDÃO aos amigos, que sabem da minha luta pessoal para conseguir concluir essa jornada. GRATIDÃO aos colegas que me acompanharam neste caminho, por todo aprendizado compartilhado. Em especial, à querida Lourdes Almeida, por toda imprescindível colaboração e por seus ensinamentos, desde o princípio. Aos colegas de trabalho, Luizélia, Cecinha, Nelma, Regina, Levi e Marluce, sem as suas singelas contribuições seria impossível concluir este trabalho.

GRATIDÃO aos mestres, que compartilharam seus conhecimentos, proporcionando tantos aprendizados e desafios. GRATIDÃO a todos os alunos que passaram por minha trajetória, obrigada pelo aprendizado diário.

GRATIDÃO, de forma especial, à minha orientadora Profa. Dra. Laura Camila Braz de Almeida, por sua contribuição, não apenas com seus conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, com sua paciência, serenidade e doçura. Gratidão à banca avaliadora, Profa. Dra. Marcela Paim e Profa. Denise Porto, pela honra em tê-las como norte na confecção deste relatório.

GRATIDÃO à Universidade Federal de Sergipe e ao PROFLETRAS por serem limiares em minha jornada, proporcionando transformação em minha prática pedagógica e contribuindo para a melhoria da educação brasileira.

Enfim, GRATIDÃO à vida, por concluir essa jornada, por todos os obstáculos, descobertas, agruras e delícias de se comprometer com a educação deste país. Como disse Malala Yousafzai: “uma criança, uma professora, uma caneta e um livro podem mudar o mundo”. Eu também acredito!

*Ao meu raio de sol, minha amada filha
Nathália, que me faz olhar para dentro em
busca do melhor que há em mim.*

rumo ao sumo

Disfarça, tem gente olhando.

*Uns, olham pro alto,
cometas, luas, galáxias.*

*Outros, olham de banda,
lunetas, luares, sintaxes.*

*De frente ou de lado,
sempre tem gente olhando,
olhando ou sendo olhado.*

*Outros olham para baixo,
procurando algum vestígio
do tempo que a gente acha,
em busca do espaço perdido.*

*Raros olham para dentro,
já que dentro não tem nada.*

*Apenas um peso imenso,
a alma, esse conto de fada.*

(Paulo Leminsk)

Resumo

A presente pesquisa analisou as produções textuais de uma turma do 6º ano, do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública estadual de Santo Amaro das Brotas – SE, em busca de estratégias para ressignificar a produção escrita através do desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos discentes, isto é, por meio do fortalecimento da autoestima e da identidade, como uma alternativa no combate ao ciclo de fracassos na escola pública. Pautada nos moldes da pesquisa qualitativa, desenvolvemos a pesquisa-ação por meio de uma sequência didática desenvolvida em sete etapas, tendo como produto um caderno pedagógico. O gênero relato pessoal foi o principal instrumento de coleta de dados e intervenção. O aporte teórico desse estudo foi norteado a partir do estudo acerca das habilidades socioemocionais de Abed (1996, 2016); da concepção sócio-histórica e dialógica proposta por Bakhtin (2003) em consonância com o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999); Soares (2003, 2007, 2016), Rojo (2009), Kleiman (2010) e Cosson (2016) foram utilizados como referência para as teorias de letramento; Marcuschi (2002, 2003) para tratar dos gêneros textuais; Leffa (1996), Solé (1998), Oliveira (2010) e Borba (2013, 2014) para tratar dos aspectos da leitura e da escrita; Passarelli (2012) e Geraldi (2012) no que concerne ao ensino de produção textual; Perrenoud (2000), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) embasaram a sequência didática, Jung (2008) trouxe os conceitos sobre símbolos e arquétipos; Campbel (2008) e Vogler (2015) foram utilizados para abordar a jornada do herói. A análise da aplicação mostrou que a sequência didática proporcionou reflexão sobre a identidade e o propósito de vida, alguns alunos ampliaram seus relatos pessoais, durante a escrita processual, com uma percepção positiva de si, além de proporcionar de maneira eficaz o vínculo entre os pares educativos.

Palavras-chave: Escrita. Ressignificação. Relato pessoal. Habilidades socioemocionais.

Abstract

The present study analyzed the textual productions of a 6th grade class, Elementary School II, from a state public school of Santo Amaro das Brotas, in search of strategies to resignify written production through the development of the social - emotional abilities of students, that is, through the strengthening of self-esteem and identity, as an alternative in combating the cycle of failures in the public school. Guided by qualitative research, we developed action research through a didactic sequence developed in seven stages, having as product an educational book. The personal reporting genre was the main instrument for data collection and intervention. The theoretical contribution of this study was based on the study of Abed's (1996, 2016) socio-emotional abilities; of the socio-historical and dialogical conception proposed by Bakhtin (2003) in consonance with the sociodiscursive interactionism of Bronckart (1999); Soares (2003, 2007, 2016), Rojo (2009), Kleiman (2010) and Cosson (2016) were used as reference for literacy theories; Marcuschi (2002, 2003) to deal with textual genres; Leffa (1996), Solé (1998), Oliveira (2010) and Borba (2013, 2014) to deal with aspects of reading and writing; Passarelli (2012) and Geraldi (2012) regarding the teaching of textual production; Perrenoud (2000), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) based the didactic sequence, Jung (2008) brought the concepts about symbols and archetypes; Campbel (2008) and Vogler (2015) were used to approach the hero's journey. The analysis of the application showed that the didactic sequence provided reflection on the identity and the purpose of life, some students extended their personal reports during the procedural writing, with a positive perception of themselves, in addition to effectively providing the link between peers education.

Keywords: Writing. Re-signification. Personal report. Social-emotional skills.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 O ciclo do fracasso escolar	15
1.1.1 Os exames de larga escala.....	16
1.2 Alfabetização e Letramento	18
1.2.1 Projetos de letramento	19
1.2.2 O desenvolvimento das habilidades socioemocionais em sala de aula	20
1.3 A leitura e a escrita.....	22
1.3.1 Gêneros textuais: o relato pessoal.....	27
1.4 Memória, ressignificação e identidade	30
1.4.1 Adolescência: a busca da identidade.....	31
1.4.2 A busca do ser em “Moana, um mar de aventuras”	34
2 METODOLOGIA	45
2.1 Contexto da pesquisa.....	45
2.2 Coleta e seleção dos dados	46
2.3 A organização do Caderno Pedagógico (CP)	48
2.4 Aplicação da sequência didática (SD)	49
3 ANÁLISE DOS DADOS	55
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
APÊNDICES.....	83
ANEXOS.....	127

INTRODUÇÃO

A carreira docente, especialmente na esfera pública, é uma tarefa árdua, repleta de obstáculos, inseguranças e angústias, principalmente para o professor por área, que se relaciona com a turma, geralmente, durante uma aula por dia, com duração de cinquenta minutos, o que não favorece o vínculo afetivo com os objetos da aprendizagem e os pares educativos.

O desafio é ainda maior para os professores da área de Letras, pois, geralmente, recai sobre estes a responsabilidade exclusiva em elevar os índices de proficiência em leitura e escrita. A problemática aumenta ao deparar com as dificuldades de leitura e, especialmente, expressão escrita dos alunos, que nem sempre estão relacionadas a dificuldades de aprendizagem, podendo, geralmente, ser relacionadas a dificuldades de ensinagem¹ durante o processo de alfabetização.

Evidencia-se, também, que, quanto às dificuldades de aprendizagem, o docente não consegue identificar por que seu aluno não aprende, nem sabe como ajudá-lo, pois, na graduação, não recebeu instruções quanto a tais questões, que certamente serão encontradas na prática docente. Sondagens ou avaliações diagnósticas servem para que o docente perceba, “enxergue” o aluno e intervenha ou encaminhe caso identifique problemas contundentes.

A ressignificação do ensino de língua escrita nas escolas brasileiras é um tema para o qual se voltam, desde a década de 80, muitos pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento: Educação, Lingüística, Lingüística Aplicada, Psicologia, Sociologia, entre outras. (TINOCO, 2008, p.17)

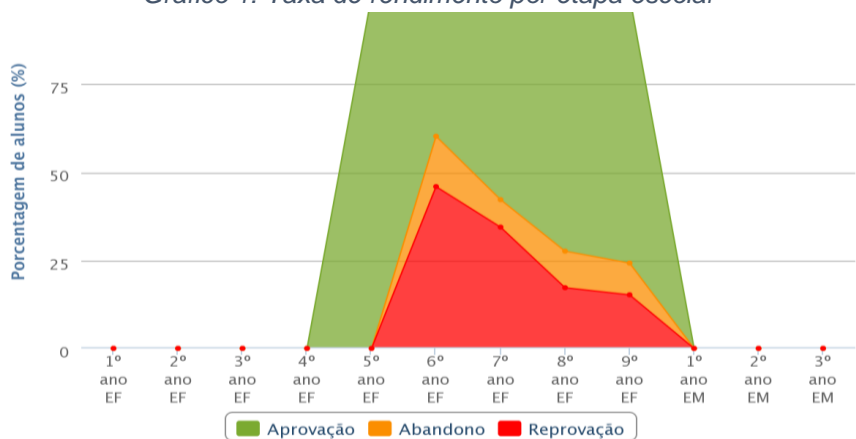
Através dessa pesquisa, espera-se fomentar mais reflexões sobre as causas dos insucessos no Ensino Fundamental II e os altos índices de fracasso no sexto ano, corroborando com tantas outras pesquisas em mais de três

¹ Vocábulo utilizado na Psicopedagogia. “A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno [...]”. (ANASTASIOU, 2003, p. 3).

décadas, a fim de buscar estratégias para a “melhoria da qualidade do ensino” especificamente no sexto ano. Delineada tal situação, busca-se esclarecer as seguintes hipóteses: Pode-se correlacionar o aumento de retenções e evasões no sexto ano à insuficiência e/ou ineficácia das práticas de produção textual? Através do trabalho com o gênero textual relato pessoal, pode-se ressignificar a produção escrita na escola pública, a fim de proporcionar o fortalecimento da autoestima, da identidade e, conseqüentemente, contribuir no combate ao ciclo de fracassos escolares? Tentaremos esclarecer esses questionamentos elencados por meio de uma proposta de ensino.

É uma pesquisa-ação de vertente etnográfica, que se insere no campo da Linguística Aplicada e, especificamente, na área de formação de professores de língua materna. Tem como objetivo geral depreender princípios de ressignificação do ensino de escrita. Os objetivos específicos são desenvolver as habilidades socioemocionais dos discentes, ao buscar estratégias que proporcionem o fortalecimento da autoestima e da identidade, como uma alternativa no combate ao ciclo de fracassos na escola pública, por meio da análise dos relatos pessoais produzidos por uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública estadual de ensino do estado de Sergipe, do Colégio Estadual Esperidião Monteiro (CEEM), localizado na Praça Jacinto Ribeiro, centro do município de Santo Amaro das Brotas. A pesquisa tem como foco o sexto ano devido aos altos índices de fracasso na aprendizagem, evasão e retenção no referido colégio.

Gráfico 1: Taxa de rendimento por etapa escolar



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2016).

O gráfico 1, conforme dados do IDEB, demonstra as altas taxas de reprovação do ano de 2016, situação que persiste desde 2014. É importante salientar que as menores taxas de aprovação estão no sexto ano desde 2007, inclusive em âmbito municipal, estadual e nacional. Em 2016, conforme o gráfico 2, analisando o rendimento escolar, percebe-se que a soma das taxas de reprovação e abandono é superior à taxa de aprovação, ou seja, 60,2% dos alunos não progrediram para a série seguinte, um alto índice de fracasso escolar.

Tabela 1: Taxas de reprovação, abandono e aprovação do CEEM em 2016

Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	45,9% 45 reprovações	14,3% 14 abandonos	39,8% 39 aprovações
7º ano EF	34,4% 21 reprovações	7,8% 5 abandonos	57,8% 35 aprovações
8º ano EF	17,2% 11 reprovações	10,4% 7 abandonos	72,4% 43 aprovações
9º ano EF	15,2% 5 reprovações	9,0% 3 abandonos	75,8% 21 aprovações

Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2016).

Outro fator a ser observado, é a fase de transição entre o fim do Ensino Fundamental I, regido apenas por um professor polivalente, o pedagogo; e o início do Ensino Fundamental II, no qual deverão dar conta de conteúdos novos, que são mais complexos, em aulas de apenas cinquenta minutos com diversos professores por área, situação que pode contribuir para o fracasso escolar, caso o discente não seja acolhido com afetividade pela equipe docente.

Sendo assim, a postura teórica aqui desenvolvida situa-se no âmbito da Linguística Aplicada e tem como base a hipótese sócio-interativa da língua e a presente pesquisa tentará fornecer base para ressignificar o ensino de produção escrita na escola pública através dos gêneros textuais, que “se

constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). A escolha do gênero textual relato pessoal se justifica pelo fato de possibilitar uma maior aprendizagem, tanto da oralidade quanto da escrita, ao permitir que o aluno desenvolva a comunicação com mais facilidade, compartilhando de início fatos ocorridos na sua vida.

Do ponto de vista metodológico, há nesta pesquisa qualitativo-interpretativista dois componentes importantes: a pesquisa-ação e a vertente etnográfica. No tocante à pesquisa-ação, entendemos tratar-se de

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 16)

Como produto foi confeccionado um caderno pedagógico, com fim interventivo, tendo como suporte uma sequência didática, materializada através dos gêneros textuais: relato pessoal, animação, letra de canção, com atividades de oralidade, leitura multissemiótica e escrita desenvolvidas em sete etapas.

O aporte teórico desse estudo foi norteado a partir do estudo acerca das habilidades socioemocionais de Abed (1996, 2016); da concepção sócio-histórica e dialógica proposta por Bakhtin (2003) em consonância com o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999); Cosson (2016), Rojo (2009), Kleiman (2010) e Soares (2003, 2007, 2016) foram utilizados como referência para as teorias de letramento; Marcuschi (2002, 2003) para tratar dos gêneros textuais; Borba (2013, 2014), Leffa (1996), Solé (1998) e Oliveira (2010) para tratar dos aspectos da leitura e da escrita; Passarelli (2012) e Geraldi (2012) no que concerne ao ensino de produção textual; Perrenoud (2000), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) embasaram a sequência didática, Jung (2008) trouxe os conceitos sobre símbolos e arquétipos; Campbel (2008) e Vogler (2015) foram utilizados para abordar a jornada do herói.

No âmbito do PROFLETRAS, pesquisas como as de Assis (2015) e Câmara (2015) que abordaram o gênero memórias, de Dantas (2015) e Santos

(2015) que trataram do gênero autobiografia, e, especialmente, as de Aragão (2016) e Sônia Dantas (2015) que tinham como objeto de estudo o gênero relato pessoal, contribuíram para subsidiar e nortear esse trabalho.

Para fins didáticos, apresenta-se na fundamentação teórica: a questão do ciclo do fracasso escolar, detectados pelos exames de larga escala; a diferença entre os conceitos de alfabetização e letramento, explicando o que são projetos de letramento e por que desenvolver as habilidades socioemocionais em sala de aula; traz a importância da leitura e da escrita através do uso do gênero relato pessoal; trata do tema memória, ressignificação e identidade, com ênfase na busca da identidade na adolescência, versa também sobre a busca de si mesmo na animação “Moana, um mar de aventuras”, a qual foi analisada a partir da jornada do herói de Campbell (2008) e dos arquétipos como emanções do herói (VOGLER, 2015). Na metodologia, encontram-se os passos detalhados acerca da contextualização, coleta e seleção de dados, organização do caderno pedagógico e aplicação da pesquisa. Após, apresenta-se a análise dos dados e as considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O ciclo do fracasso escolar

Diversos estudos realizados nos últimos trinta anos, revelam que o ciclo do fracasso escolar impregna a educação brasileira, especialmente na série que inicia o Ensino Fundamental II. Buscam-se causas para o grande número de reprovações e abandono, explicações acerca da apatia ou mesmo repulsa do alunado perante a escola.

“Talvez não se trate de um completo desprezo pela linguagem, mas um desinteresse por falta de identificação dos alunos com o que aprendem na escola, que exclui a relação do que nela se ensina com situações reais de comunicação fora dela.”
(PASSARELLI, 2004, p.17)

Rojó (2009, p. 70) diz que “a artificialidade do processo (ensino) afastava o aluno do interesse de aprendizagem, provocando retenção, evasão e exclusão”. Faz-se necessário refletir que, na tentativa de resgatar a

aprendizagem ou somente atingir as metas estabelecidas pelo IDEB, “não basta esses alunos serem aprovados ou ‘empurrados’ pelo ciclo (promoção automática), ou Conselho de Classe”, pois levarão consigo “as lacunas da não aprendizagem, bem como as suas dificuldades” (BERGAMIN, 2012, p. 4), faz-se necessário intervir urgentemente para interromper o ciclo de fracassos na educação brasileira.

1.1.1 Os exames de larga escala

Os exames de grande escala (SAEB, ANA, Prova Brasil, ENEM, PISA) e as pesquisas regulares de letramento (INAF) são realizados no Brasil com a finalidade de obter dados para o planejamento de políticas públicas educacionais. Tais exames com foco na competência leitora são voltados para o 1º, 2º, 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, isto é, não contemplam algumas séries, como também a competência de escrita (exceto o ANA no 2º ano do Ensino Fundamental, o ENEM no final do Ensino Médio e o INAF – que avalia os níveis de alfabetismo da população adulta brasileira). Por conseguinte, alguns alunos são excluídos de análises da produção escrita em grande parte da educação básica e não serão contemplados em futuros programas para melhoria dos *níveis de alfabetismo*, chamado também de “aprendizagem de leitura e escrita”.

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (PCN, 1998, p. 13)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm quase vinte anos de publicação e, até hoje, estudos indicam que os maiores “gargalos de repetência” estão no sexto ano (antiga quinta série). A discussão sobre tal reprovação, evasão e fracasso escolar na educação brasileira é ainda mais

antiga, incluindo os dados tenebrosos relativos ao sexto ano. Trabalhos como os dos economistas Leon & Menezes-Filho (2002 apud ROJO, 2009), que utilizam da Pesquisa Mensal de Emprego (PME/IBGE), relativos aos anos de 1984 a 1997, demonstram que as taxas de reprovação se concentram nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental, sobretudo no 6º ano, com taxas de retenção entre 40% e 45% da amostra analisada na década, decrescendo nas séries seguintes.

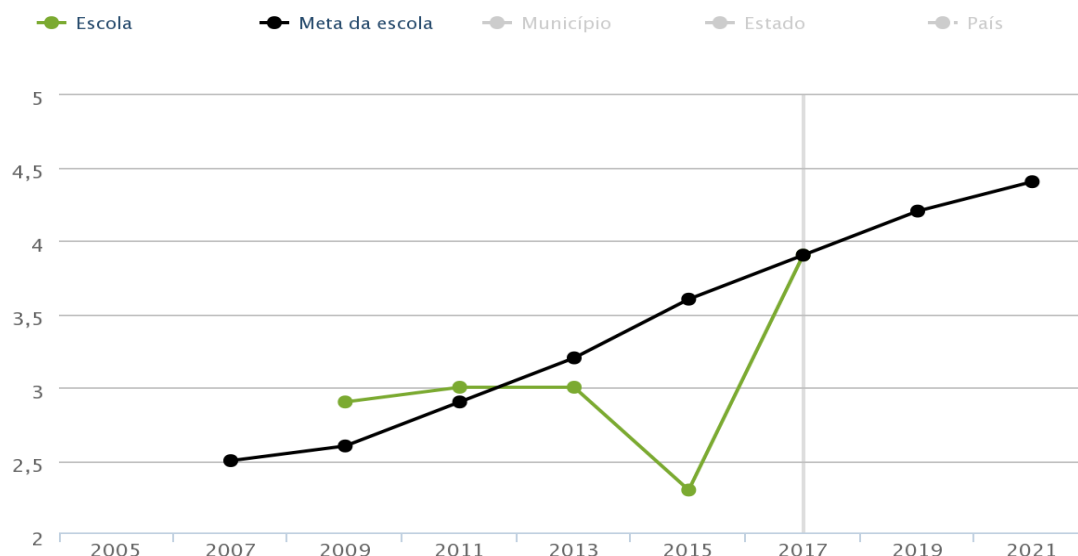
Ao observar dados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), percebe-se que os alunos “[...] chegam ao ensino superior sem saber escrever com autonomia” (CONCEIÇÃO, 2002; apud SOARES, 2009).

Ampliando um pouco mais essa análise diacrônica, percebe-se que desde a ditadura militar a proposta educacional condizia “com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial” (ROJO, 2009, p. 115).

Isso vem demonstrar que a escola – tanto pública quanto privada, neste caso – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções (ROJO, 2009, p. 33).

Em 2017, reformas educacionais como o “Novo Ensino Médio” destinam recursos do Governo Federal para o ensino em tempo integral com a possibilidade de adesão ao Mediatec (extensão do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC), que tem como objetivo a formação técnica e profissional, ou seja, como os exames de grande escala ainda sinalizam baixos índices de letramento, a escola permanecerá como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho.

Gráfico 2: Evolução do IDEB do CEEM (2009-2017)



Fonte: QEduc.org.br. Dados do Censo/Inep (2016).

O gráfico 2 demonstra a média do CEEM em relação à nota do IDEB por 10 anos: a nota do IDEB manteve-se acima da média estabelecida para a instituição entre 2007 e 2011, progredindo a cada avaliação ao obter o resultado máximo de 4,1; em 2013 caiu para 3,0 e em 2015 caiu ainda mais para 2,3 (abaixo da média). Em 2017 subiu o índice para 3,9 e atingiu a meta, mas ainda há muito a progredir, pois o valor de referência é 6,0.

1.2 Alfabetização e Letramento

Nos últimos anos, estudos constataram, de forma recorrente, que os indivíduos podem sair da escola letrados, mas não alfabetizados, isto é, mesmo que o sujeito não seja plenamente alfabetizado, ele é capaz de compreender e produzir textos sem domínio dos sistemas convencionais de escrita alfabética e ortográfica. Nesse momento, fez-se necessário diferenciar conceitos:

Alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). (SOARES, 2016 [2003], p.15 e 16)

Segundo Magda Soares (2007), letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social, é o “processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p. 91). Ela conceitua dois tipos de letramento: a versão fraca tem um enfoque autônomo, é (neo)liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, para funcionar em sociedade; Já a versão forte do letramento, é mais próxima do enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a apropriação do poder.

Os crescentes estudos que opõem os conceitos de letramento ao de alfabetização, que consideram esta como aquisição da tecnologia da escrita, possivelmente ocasionou a priorização do trabalho com a leitura em detrimento da escrita. O que, além dos altos custos, pode ter influenciado e justificado a não averiguação da competência da escrita em avaliações de grande escala, em sua maioria. E, por conseguinte, tal tendência tem reflexo na escola, que passa a priorizar o trabalho com a leitura e desprestigia a produção escrita.

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1982, p. 8).

É imprescindível que a escola forme, na atualidade, “um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009, p. 115), e, para tal formação holística, trabalhar em conjunto leitura e escrita é essencial para a formação de um sujeito crítico.

1.2.1 Projetos de letramento

Ao desenvolver projetos de letramento, objetiva-se escrever também na escola e não escrever para a escola, como comumente acontece através do

gênero redação escolar, o qual não tem função social, já que é destinado somente ao professor. Assim, os projetos de letramento auxiliam professores, alunos e colaboradores a atuarem como agentes sociais coletivos, cidadãos críticos, reflexivos e cientes de sua responsabilidade social. Kleiman (2000, p. 238 apud Tinoco, 2008, p.176) define projetos de letramento como

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. (TINOCO, 2008, p.176)

Segundo Tinoco (2008, p. 95), tais projetos “produzem e legitimam formas de subjetividades, de modos de vida e de ações que podem desencadear mudanças, tendo em vista a construção e a apropriação de conhecimentos, valores e práticas”. Faz-se necessário aproximar escola e vida, a fim de possibilitar uma mudança profunda nos conceitos, procedimentos e atitudes de toda a comunidade escolar. “[...] Por esse motivo, o trabalho com projetos na escola não pode ser uma imposição, mas uma escolha refletida e consciente de cada professor, em particular, e dos componentes da comunidade de aprendizagem, em geral”. (TINOCO, 2008, p. 175).

1.2.2 O desenvolvimento das habilidades socioemocionais em sala de aula

O processo de ensino-aprendizagem não significa apenas o desenvolvimento dos aspectos cognitivos do indivíduo, mas também aspectos emocionais e sociais. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prioriza o ensino que prepare o aluno de forma integral, isto é,

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a

dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2018, p. 14)

Segundo Anita Abed (2016), integrar é “tornar inteiro, completar”, “é reunir (unir de novo) o que na realidade nunca foi separado, foi apenas pensado em separado. Tornar inteiro é resgatar a unicidade, recompor as células, restituir o ser”. (ABED, 1996, p. 6). Em nossa sociedade, os alunos estão convivendo mais tempo na escola, principalmente com a obrigatoriedade de ingressar aos 4 anos e a implantação da jornada integral, faz-se necessário uma reflexão sobre a promoção da saúde mental e física dos estudantes no ambiente escolar, de um ensino global, que compreenda o aluno integralmente, que o “torne inteiro”, ou seja, que sejam desenvolvidas as habilidades cognitivas, mas também as habilidades socioemocionais.

Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. (ABED, 2014, p. 7 apud ABED, 2016, p.10).

Como seres humanos, todos possuímos emoções, somos sociais, criamos vínculos, especialmente na escola, não só entre alunos, mas também entre professores e alunos, entre todos os que compõem o ambiente escolar. Portanto, oportunizar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas é considerar os seres que comparecem à escola em sua integralidade.

Conforme as considerações de Abed (2016), a defesa do desenvolvimento das habilidades socioemocionais no ambiente escolar não retiram as corresponsabilidades da família (em primeiro lugar), da sociedade e das políticas públicas. Portanto, o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento socioemocional não deve ser encarado como ‘mais uma

tarefa do professor', mas como uma alternativa para estreitar o vínculo entre docente, favorecer "as relações interpessoais na sala de aula e construir um clima favorável à aprendizagem". (ABED, 2014, p. 122 apud ABED, 2016, p. 17).

O educador não necessita ficar reticente quanto ao enfoque no universo de sensações, emoções, sentimentos, pensamentos e ações do educando, visto que a

sala de aula não é, e não deve, ser um contexto terapêutico, portanto desenvolver habilidades emocionais na escola não diz respeito a diagnosticar ou tratar o que quer que seja. [...] O professor não é um psicólogo, a escola não é um local apropriado para a psicoterapia, o setting das relações entre professor e aluno não é clínico. É preciso deixar claros os limites da atuação pedagógica e da responsabilidade do professor: seu compromisso com a construção do conhecimento [...]. (ABED, 2014, p. 103-104 apud ABED, 2016, p. 24 e 25)

Entretanto, considerar e valorizar o aluno de maneira holística perpassa por enxergá-lo além dos conteúdos das disciplinas escolares, acolhê-lo e contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

1.3 A leitura e a escrita

A leitura e a escrita estão imbricadas, mesmo que o foco da pesquisa seja a escrita não há como dissociá-las. Cosson (2016) diz que o papel da leitura é tanto ensinar a ler e a escrever quanto formar culturalmente o indivíduo, isto é, através da leitura e da escrita ampliamos nosso conhecimento e nos expressamos para o mundo, o qual é constituído basicamente por meio de palavras.

[...] No princípio e sempre é o verbo que faz o mundo ser mundo para nós, até porque a palavra é a mais definitiva e definidora das criações do homem [...] Em síntese, nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo". (COSSON, 2016, p. 16)

De acordo com Leffa (1996), podemos atribuir, restritamente, duas acepções de leitura: ler é extrair significado do texto, um processo ascendente,

no qual o texto é o foco, ou ler é atribuir significado ao texto, um processo descendente, no qual se dá ênfase ao leitor. Porém, o autor alerta sobre os diversos problemas em se utilizar tais definições de leitura isoladamente, o ideal seria unir os conceitos e considerar mais uma variante: o processo de interação entre o leitor e o texto, isto é, uma triangulação.

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10)

Na perspectiva interativa, Solé (1998, p. 23) afirma que “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita”, são processos interdependentes e não são atividades exclusivamente linguísticas, pois necessitam dos conhecimentos prévios do indivíduo. Segundo Borba (2014), a capacidade de construir significado é uma atividade de natureza cognitiva, isto é, faz-se necessário que o leitor ative os conhecimentos armazenados, processe diferentes tipos de informações (ortográficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas) e relacione os dados novos aos pré-existentes na memória. Mas, para que tais relações ocorram é preciso várias habilidades:

- a) linguística: habilidades referentes aos constituintes e ao funcionamento da língua;
- b) textual: habilidades relativas à organização das sequências de enunciados que compõem os textos;
- c) referencial: habilidades relacionadas às experiências do indivíduo e seu conhecimento prévio;
- d) de relação: habilidades relativas às regras envolvidas nas relações interpessoais, considerando os papéis e intenções dos participantes; e) situacional: habilidades relativas aos fatores externos (sociais, culturais e circunstanciais) que podem afetar a comunicação. (CASTRO, 2007a, p. 88 apud BORBA, 2014, p. 22).

Pesquisas com base nos estudos da neurociência evidenciam a importância de tais conhecimentos para uma prática pedagógica mais

significativa no desenvolvimento da leitura e da escrita². Estudos baseados na teoria conexionista indicam a relevância do conhecimento por parte dos professores das relações entre o funcionamento do cérebro e a aprendizagem.

Se a compreensão em leitura é uma questão de processamento que depende da experiência linguística e extralinguística prévia do indivíduo, do que aprendeu, do que memorizou, das associações que construiu, a escritura também depende muito da experiência com modelos de gêneros textuais. Assim, a produção textual também depende do processamento, da exposição a um input significativo que chame a atenção para a sua constituição, sua função, sua importância, de forma que o indivíduo memorize, guarde informações referentes a determinados gêneros textuais e consiga acessá-las quando preciso, fazendo as devidas relações entre o objetivo que tem ao escrever e o conhecimento prévio necessário para atingir esse objetivo. (BORBA, 2013, p. 72)

Castro (2007) realizou uma pesquisa sobre a função da emoção na memória relacionada à leitura. A pesquisadora observou que trechos emocionantes são melhores e mais recordados. Percebeu, também, que os relatos dos sujeitos da pesquisa não representavam uma macroestrutura dos textos lidos, contrariando a ideia de que armazenamos apenas por meio de macroestruturas textuais. Esses dados confirmam a complexidade envolvida no ato da leitura, em que diversos processos cognitivos atuam em conjunto através de várias conexões que podem ser estabelecidas nas redes neuronais. Nesse sentido, a pesquisa revela que o input é fundamental na aprendizagem, e que a emoção apresenta um papel importante na recordação.

A escola é um universo de cultura escrita, e podemos nos perguntar se os meios populares não se distinguem entre si do ponto de vista de sua relação com a escrita. Por trás da similaridade aparente das categorias socioprofissionais, talvez se escondam diferenças, abismos sociais na relação com a escrita, diferentes frequências de recurso a práticas de escrita e leitura, diferentes modalidades de uso da escrita e da leitura, diferentes modos de representação dos atos de leitura e de

² O termo “escritura” foi utilizado no sentido de “processo do ato de escrever, que envolve diversos fatores, sendo a análise desses fatores, qualquer conhecimento, procedimento ou fator envolvido nele, objeto de nossos estudos”. (BORBA, 2014, p. 20)

escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito. (LAHIRE, 1995, p. 20 apud ROJO, 2009, p. 74)

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, isto é, nossos papéis sociais perpassam a escrita: quer seja em atividades formais, ao elaborar um currículo, uma carta de solicitação; quer em atividades informais, ao escrever mensagens no WhatsApp, por exemplo.

“Essa primazia da escrita se dá porque por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano”. (COSSON, 2016, p. 16)

A escola é a instituição criada com o fim de alfabetizar, ensinar a ler e a escrever e o dominar tais técnicas simboliza “[...] educação, desenvolvimento e poder” (MARCUSCHI, 2003, p. 17). A função da instituição escola é instrumentalizar o indivíduo para fomentar e perpetuar o uso dessa escrita, a qual se tornou indispensável no mundo moderno.

Devido a sua importância social, os textos escritos necessitam de um maior planejamento para serem produzidos, o que os diferem da fala, que é feita por “improviso” e utiliza expressões faciais e gestuais como complemento. “A obra fundadora de práticas didáticas de Geraldi (1984) já apontava o texto (e não a ortografia, a gramática, a sentença, ou as figuras de linguagem) como a principal unidade de trabalho de Português em sala de aula”. (apud ROJO, 2009, p. 88)

Para escrever com significação e de maneira situada, não basta grafar ou codificar, mas é preciso: normalizar o texto (ortografia, pontuação, separação de sílabas, concordância e regência); comunicar (adequar o texto à situação de produção, suporte, veículo e finalidade); Textualizar (progressão, coesão e coerência); intertextualizar (levar em conta outros textos e discursos). (ROJO, 2009, p. 90)

De acordo com Borba (2013), a experiência, a memória implícita e explícita, os dados armazenados na memória são fundamentais para escrever determinado texto. Cabe à escola oferecer experiências de qualidade para o

desenvolvimento tanto da leitura como da escrita. Em sua pesquisa, Borba (2013) mostra a importância do tipo de instrução, implícita ou implícita e explícita³, e do conhecimento do gênero textual que se propõe ensinar para o desenvolvimento da escrita.

O que corrobora com o preconizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), “pesquisas feitas sobre os processos de aprendizagem mostram, [...] que dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nesse domínio”.

A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos é decorrente de vários aspectos, inclusive da apresentação do tema, pois dar começo a um texto não é tarefa fácil, mas é bem possível se os professores também oferecerem condições para isso. Na maioria das vezes, as propostas de produção textual não ultrapassam as sugestões do livro didático que até abordam temas interessantes, mas em alguns casos dentro de um contexto sociocultural distante dos alunos, ou seja, a realidade de muitos alunos não é compatível com a que se apresenta no livro didático. Porém, o ponto mais agravante é que o professor muitas vezes não considera essa distância e tenta fazer com que o estudante a compreenda. Não que estes conteúdos não sejam possíveis de serem trabalhados, mas é preciso unir o aprender com a realidade do educando. (ARAGÃO, 2016, p. 18)

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), o foco central na aprendizagem em situação escolar supõe que sejam evidenciados:

- a avaliação das capacidades iniciais dos alunos;
- a escolha de objetivos que merecem uma prioridade para assegurar novas aquisições e que estão ligeiramente acima das possibilidades dos alunos, a fim de criar um desafio intelectual desestabilizador;
- as etapas decisivas a serem vencidas, os obstáculos e os conflitos que intervêm na aprendizagem;
- as ajudas didáticas, os dispositivos de apoio e as condições que favorecem o trabalho em sala de aula, permitindo evidenciar os desafios de aprendizagem;

³ Instrução implícita caracteriza-se pela exposição ao conteúdo, no caso ao gênero textual, sem explicitar suas características. Instrução implícita e explícita caracteriza-se, aqui, pela reflexão sobre a composição do gênero textual durante as atividades de forma explícita.

- as formas de redução de ajuda externa, para permitir aos alunos realizar tarefas análogas de maneira autônoma.

A ação do professor de Língua Portuguesa no momento da correção dos textos escritos vai influir numa aprendizagem mais ou menos significativa por parte do aluno, conforme discorre Souza e Osório (2003, p. 3) em sua dissertação de mestrado:

Assim, considerando-se a concepção dialógica da linguagem postulada por Bakhtin (1988) a correção torna-se um mecanismo de diálogo entre interlocutores, uma vez que o professor, ao colocar-se como leitor crítico das produções dos alunos, realiza suas correções com um objetivo bem claro: obter a resposta do aluno através da reescrita de seu texto. Além disso, ancorados nos princípios de Vigotski (1989) de que o aprendizado exerce papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano e, que o homem se constrói nas interações que estabelece com os outros homens, entendemos que a mediação do professor é um dos fatores fundamentais para que o educando obtenha sucesso em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e, que o cerne da ação mediadora está na forma como o professor intervém no texto do aluno, no momento da correção.

Portanto, essa ação do professor não tem um fim em si mesma, mas só adquire significação se conduz o aluno à reescrita de seu texto com o objetivo de buscar uma escrita qualitativamente melhor.

1.3.1 Gêneros textuais: o relato pessoal

A articulação que o relato pessoal estabelece entre leitura, escrita e vida é imprescindível para a ressignificação da produção de textos na escola, já que a escrita, através de algo já vivenciado pelo discente, contribui para a produção de sentidos na materialização do “mundo interior” do indivíduo, pois

[...] é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais". (GERALDI, 2012, p.130 e 131)

Marcuschi (2003) esclarece que o texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual, isto é, o

discurso se realiza nos textos e os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Na mesma perspectiva, o texto escrito também se constitui um elemento da comunicação verbal, o qual “é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo [...] é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado”. (BAKHTIN, 2004, p. 123 apud VIÉGAS, 2007, p. 125).

Para Bronckart (1999), a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

E não é só isso. É possível afirmar que, quando o professor propicia aos alunos uma situação mais próxima de sua realidade, a tendência é de que eles tomem gosto pela atividade e passem de pacientes a integrantes do processo de ensino. Um dos objetivos destacados pelos Parâmetros Curriculares do ensino fundamental é que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens para “produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (PCN, 1998, p. 7-8).

Dentre os diversos gêneros textuais existentes, o relato pessoal é propício para ressignificar a escrita na escola, pois é capaz de proporcionar ao leitor

[...] a materialização de seus pensamentos sobre as coisas do mundo. Quando o aluno escreve sobre si mesmo e sobre o meio onde vive, ele começa a tomar consciência sobre o que escreve. E é nessa partilha de experiências que, de certa forma, começa a ajustar o seu discurso conforme suas necessidades. Ou seja, expor sua própria história permite ele refletir sobre o que quer dizer, o que dizer, o que não dizer, para que dizer. Ocorre um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de compartilhá-las. (ARAGÃO, 2016, p.13)

E, em se tratando do gênero em questão, essa proximidade da escrita/fala certamente apareceria num plano bem gradual. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acrescentam:

[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

A narrativa sobre si tem como objetivos: descrever acontecimentos pessoais do cotidiano da vida de cada indivíduo; utilizar uma linguagem verbal simples, que pode ser falada ou escrita, o que possibilita uma maior aprendizagem da oralidade/escrita e permite que o aluno desenvolva a comunicação com mais facilidade, compartilhando de início fatos ocorridos na sua vida. Na perspectiva de Bruner (1997), “[...] uma narrativa sobre si que torna possível uma investigação retrospectiva do que o escrevente pensa que fez, em que cenário, de que modo e por que razão”. (TINOCO 2008, p. 47)

Segundo Signorini (2005, p.123), “o relato autobiográfico é um gênero catalisador na explicitação, na organização e na reconfiguração da experiência passada em função das inquietações e indagações do presente [...]”, no caso aqui focalizadas as vicissitudes do início da adolescência.

Espera-se que a partir de experiências pessoais, o aluno possa estabelecer relações entre sua história de vida e a história da sociedade, tal processo permite ao aluno ampliar a compreensão de sua inserção no mundo.

E, nesse sentido, quanto mais o docente souber sobre o objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem. (KLEIMAN, 2010, p. 26)

Através da escuta acolhedora dos relatos pessoais, da resignificação da produção textual, quer seja, inicialmente, pelo relato oral das experiências vividas e, em seguida, por meio do desabafo através da escrita, que o aluno possa refletir sobre seu lugar no mundo, fortalecer sua autoestima e constituir

uma identidade forte. Em outra perspectiva, espera-se contribuir para o enriquecimento das práticas profissionais docentes.

1.4 Memória, resignificação e identidade

Ressignificar nossas memórias significa que podemos refletir sobre nossos atos, mudar nossa visão de mundo ao amadurecer e projetar nossos desejos para o futuro. Fernández (2001, p. 69) esclarece que “a aprendizagem é uma forma de construir espaços de autoria, é um modo de ressituar-se diante do passado”. Ainda para a autora:

Aprender supõe, além disso, um sujeito que se história. Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois, sem esse sujeito ativo que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 68)

De acordo com Libermann (2014), refletir acerca das vivências passadas marcantes de cada indivíduo representa o momento de “pôr em xeque” o momento presente, ao se debruçar sobre o passado em busca de uma melhor tradução desse mesmo passado “(que englobe mais, que seja menos repressora e que apresente meios renovados)”.

Leffa (1996, p. 35) diz que “a apreensão do mundo só é possível a partir das experiências subjetivas; e isso é válido não só para a vida real, mas também para as atividades de pesquisa”. Enfim, resignificar permite ao ser humano libertar-se do destino de repetir padrões de nossos antepassados, “[...] se não existisse essa retroatividade, não seria possível modificar nossa história”. (LIBERMANN, 2014, p. 8)

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. [...]. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores.” (COMPAGNON, 2012, p. 64)

Em outras palavras, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem necessita de ressignificação, isto é, fazer com que os alunos possam atribuir novos significados a acontecimentos através da mudança de sua visão de mundo, pois “[...] além de aprender para sobreviver, ou melhor, para viver, devemos também aprender para ser, pois essa atividade nos constitui enquanto pessoas, nas nossas trocas constantes, ou seja, no âmago dos processos de socialização”. (GATTI, 2017)

1.4.1 Adolescência: a busca da identidade

A adolescência (do latim, ad: a, para a + olescere: forma incoativa de oler, crescer) significa a condição ou o processo de crescimento. O termo se aplica especificamente ao período da vida compreendido entre a puberdade e o desenvolvimento completo do corpo, cujos limites se fixam, geralmente entre 10 e 19 anos, podendo ser estendido aos 24 anos. É uma fase de desenvolvimento, na qual o indivíduo deixa a infância e se prepara para assumir as obrigações características da fase adulta. A puberdade acarreta ao indivíduo transformações hormonais, corporais e comportamentais, com influência de fatores biológicos, físicos e culturais. Maurício Knobel (1981) denomina “síndrome normal da adolescência” a fase de desequilíbrios e instabilidades extremas, a qual “é perturbada e perturbadora para o mundo adulto, mas absolutamente necessária, para o adolescente, que neste processo vai estabelecer a sua identidade, sendo este um objetivo fundamental deste momento da vida”. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 9)

Segundo a psicanalista argentina Arminda Aberastury (1981), nesse estágio da vida o adolescente realiza três lutos fundamentais: a) o luto pelo corpo infantil perdido, que leva a uma expressão na ação motora direta; b) luto pelo papel e identidade infantis, que o obriga a uma renúncia da dependência, a uma aceitação das responsabilidades que muitas vezes desconhece e permite uma atuação afetiva sem apreensão, passional ou indiferente, sem nenhuma consideração racional aos objetos; c) luto pelos pais da infância, o qual produz uma distorção de percepção, que facilita a resposta imediata, global e irracional. Consequentemente, é comum que os jovens se sintam fragilizados perante a sua imagem corporal, surgem também novos valores,

novas responsabilidades, concepções e regras; e, portanto, o jovem necessita assimilar tudo para adaptar-se à sociedade que o envolve. Knobel (1981) diz que o adolescente apresenta uma vulnerabilidade especial para assimilar os impactos projetivos do meio em que vive e de toda a sociedade. Debortoli (2002) amplia essa ideia ao afirmar que a construção da identidade na adolescência “é contraditoriamente uma identidade individual e uma identidade coletiva. O adolescente precisa do grupo, precisa do adulto, precisa de referências; mas ele precisa diferenciar-se, construir sua própria identidade”. (DEBORTOLI, 2002, p.37 apud COSTA, 2014. p. 21)

No Ensino Fundamental II, o aluno já adentra a adolescência, fase de intensas transformações e autoafirmação. O aluno do 6º ano está justamente nessa fase de transição entre a infância e a adolescência, em que o “[...] adolescente precoce, a criança em torno de 10 anos, sente uma grande necessidade de ser respeitada na sua busca desesperada de identidade, de ideologia, de vocação e objetos de amor” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 21). Tal período é denominado pré-adolescência, ou seja,

[...] as sociedades contemporâneas viabilizaram o desenvolvimento de uma faixa etária intermediária, oferecida àquelas crianças que decidem crescer e tornarem-se, também, jovens. A esta categoria de crianças, o aparato midiático tem chamado de pré-adolescentes ou tweens (da palavra inglesa *between*, que significa entre duas extremidades), designações para aqueles que estariam num movimento de crescimento da infância para a adolescência. Há cada vez mais imperativos que convocam meninos e meninas a amadurecerem e ingressarem na experiência da juventude e num mundo que exige deles constantemente o exercício da liberdade de escolha. O objetivo é de que se constituam sujeitos deste tempo, a partir de uma condição autônoma que lhes permita agir sobre si mesmos na montagem de um eu adequado. (COSTA, 2014, p. 9)

E se estiver em distorção idade-série, como ocorre com a maioria dos alunos, já está na adolescência, isto é, sofrendo todas as transformações e agruras desta fase na tentativa de descobrir e firmar sua identidade.

É o momento de autonomia, de “tomar as rédeas” da sua própria história, conforme comenta Aulagnier (1991 apud Fernández 2001):

O adolescente precisa situar-se como o biógrafo de sua história, construir (se) um passado. Reconhecer-se, contando-se ele mesmo o relato acerca de quem esteve sendo até o momento. Antes, na infância, era o “nenê da mamãe e do papai”, porque sua história e, portanto, ele mesmo era relatado pelos maiores. Na adolescência, está diante do desafio e a grande possibilidade humana de narrar a si mesmo, tomando também as imagens, os relatos, as recordações que os adultos lhe oferecem e lhe ofereceram sobre sua infância, mas, nesse momento, podendo ser ele mesmo o autor desse relato. (AULAGNIER, 1991 apud FERNÁNDEZ, 2001, p. 68)

Sintetizando as características da adolescência, pode-se descrever a seguinte sintomatologia que integraria a síndrome da adolescência normal:

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir do ateísmo intransigente ao misticismo fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características do pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversas intensidades; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações de conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período de vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 29).

O presente trabalho tem como foco o primeiro dos sintomas citados acima: a busca de si mesmo e da identidade. Nesse sentido, a escola é o local onde tais jovens “vivem” a maior parte de sua jornada e constroem suas relações. É oportuno suscitar o debate e a reflexão acerca da identidade, do propósito de vida em sala de aula.

1.4.1.1 A busca de si mesmo e de identidade

A busca de si mesmo, de uma identidade, acompanha o indivíduo durante toda a sua trajetória, mas é, especialmente, na adolescência que essa busca se acentua e causa grande sofrimento.

A ideia do si mesmo ou do *self* implica algo muito mais amplo em todas as etapas do desenvolvimento. É o conhecimento da individualidade biológica e social, do ser psicofísico em seu mundo circundante, que tem características especiais em cada idade evolutiva. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 30).

Mas como o professor pode auxiliar o aluno nessa fase conflituosa? Uma possibilidade é ouvir o jovem, entender suas angústias e inquietações; outro recurso é utilizar a arte, a literatura, a fim de transportar o olhar desse indivíduo para além do “próprio umbigo”, que possa refletir sobre a vivência, mesmo que fictícia, de outrem.

[...] o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus. (COMPAGNON, 2012, p. 62)

Muitas obras literárias fazem referência à passagem entre a infância e a adolescência, isto é, pode-se utilizar a literatura, o conto maravilhoso, por exemplo, para abordar a busca da identidade da personagem Moana, da animação da Disney, e relacioná-la à vida real do discente.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos faz compreender melhor o mundo e nos ajudar viver [...] ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76)

Enfim, o poder transformador da literatura funcionará como um portal de acesso ao mundo peculiar e, muitas vezes, intransponível do universo adolescente.

1.4.2 A busca do ser em “Moana, um mar de aventuras”

O ser humano utiliza a palavra escrita ou falada a fim de expressar-se. Nossa comunicação utiliza uma linguagem repleta de símbolos, que “é um termo, nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida cotidiana, embora possua especiais além do seu significado evidente e convencional”. (JUNG, 2008, p. 18)

O que diferencia o ser humano das outras espécies, então, é essa capacidade de “construir ou recuperar significados a partir

de um conjunto de símbolos ou signos” (GABRIEL, 2006, p. 77). E essa capacidade simbólica, conforme a autora, se desenvolve “à medida que o indivíduo interage em uma sociedade que utiliza de símbolos de diversas naturezas, entre eles a linguagem verbal e escrita” (GABRIEL, 2006, p. 79 apud BORBA, 2014, p. 21)

A literatura utiliza uma linguagem simbólica com a função de expressar as emoções, ideias e pensamentos do ser humano para materializar seu “mundo interior”.

“Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção”. (COSSON, 2016, p. 17)

O cinema de animação vale-se da linguagem literária para criar um produto, que ao entrar em contato com o indivíduo é capaz de transformá-lo, recorrendo ao imaginário e pondo em ordem a identificação. As produções da Disney marcaram épocas, ganhando repercussão junto ao público infantil, ao despertar a imaginação que

agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado e, através de um mecanismo grupal/individual, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo (SILVA, 2003, p.11 apud FOSSATTI, 2009, p. 2).

Tal citação corrobora com o que se pode apreender da animação “Moana, um mar de aventuras” (2016), na qual a protagonista está em busca do ser, isto é, da sua identidade e da sua vocação. Moana é uma princesa polinésia que quebra todos os paradigmas postos e é constantemente atraída pelo mar. Na obra, o oceano representa a metáfora da vida e é “maravilhosa para as habilidades socioemocionais: imensidão, profundidade, mistério, zonas

abissais, às vezes uma marola reconfortante e calma, às vezes um maremoto devastador” (ABED, 2016, p. 17).

Nesse contexto, a protagonista terá “a difícil e perigosa tarefa da autodescoberta e do autodesenvolvimento — os que são levados a cruzar o oceano da vida” (CAMPBELL, 2008, p. 13). Enfrentará todas as belezas e turbulências próprias do viver na busca de si.

1.4.2.1 A jornada do herói / heroína

Na construção de sua arte, a indústria literária e cinematográfica começou a utilizar conscientemente e metodicamente a teoria de Joseph Campbell, grande pesquisador e estudioso da mitologia, que em sua obra “O herói de mil faces” afirma existir um esboço básico, uma fórmula mitológica universal da aventura do herói, isto é, um padrão narrativo encontrado em diversas mitologias de diferentes povos e culturas. A jornada do herói

[...] é uma magnificação da fórmula representada nos rituais de passagem: separação-iniciação-retorno — que podem ser considerados a unidade nuclear do monomito [...] Um herói vindo do mundo cotidiano se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas — forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes. (CAMPBELL, 2008, p. 17 e 18).

A animação “Moana, um mar de aventuras” utiliza essa fórmula mitológica universal em sua narrativa, mas desconstrói o herói masculino, trazendo a força do feminino, a jornada da heroína Moana.

Acredito que grande parte da jornada é igual para todos os seres humanos, visto que compartilhamos as mesmas realidades: nascimento, crescimento e declínio. Contudo, evidentemente, quando se trata de uma mulher isso impõe ciclos, ritmos, pressões e necessidades distintas. Pode haver uma diferença real na forma das jornadas dos homens e das mulheres. A jornada dos homens pode ser, sob certos aspectos, mais linear, evoluindo de uma meta exterior para a seguinte, ao passo que a jornada das mulheres pode se desenvolver em espiral para o interior e o exterior. O espiral pode ser uma analogia mais exata para a jornada das mulheres do que a linha reta ou um simples círculo. Um outro modelo possível consistiria numa série de anéis concêntricos, com a

mulher fazendo a jornada para dentro na direção do centro e em seguida se expandindo para o exterior outra vez. (VOGLER, 2015, p. 20)

O coração de Te Fiti tem em seu centro um desenho que aparenta ser um espiral que se expande para o exterior, o qual representa a jornada da heroína Moana.

A jornada do herói é dividida em estágios, o primeiro grande estágio, o da separação ou partida é subdividido em:

1) "O chamado da aventura", ou os indícios da vocação do herói: na animação esse momento é representado logo no início da narrativa quando Tala, a avó da protagonista relata oralmente, para a Moana criança, o mito sobre o roubo do coração da deusa-mãe Te Fiti, a qual é a figura mitológica da Mãe Universal, presença nutridora e protetora, “ela é a criadora do mundo [...] abrange o abrangente, nutre o nutriente e é a vida de tudo o que vive”, pelo semideus metamorfo Maui, o favorito polinésio, com o objetivo de dá-lo aos homens para poderem criar a vida. A lenda diz alguém será escolhido para resgatar o coração de Te Fiti, encontrar Maui e fazê-lo cruzar o oceano para devolver o coração. Após essa cena, Moana ainda bebê é atraída para a praia e o Oceano, que é um personagem, traz até ela o coração de Te Fiti, concretizando o chamado para a aventura;

2) "A recusa do chamado", ou a temeridade de se fugir do Deus:

A recusa à convocação converte a aventura em sua contraparte negativa. Aprisionado pelo tédio, pelo trabalho duro ou pela "cultura", o sujeito perde o poder da ação afirmativa dotada de significado e se transforma numa vítima a ser salva. Seu mundo florescente torna-se um deserto cheio de pedras e sua vida dá uma impressão de falta de sentido (CAMPBELL, 2008, p. 35)

O chefe Tui, pai de Moana, percebe o fascínio da protagonista por navegar e tenta dissuadi-la ao mostrar todas as benesses de se viver na ilha, de valorizar o seu lugar. Ele determina que ela deve seguir a tradição como os antepassados e “colocar a pedra no monte”, ou seja, assumir o governo da ilha, sucedendo o pai. Moana tem atritos com o pai, que

[...] é vivenciado primariamente como um inimigo. Para ele é transferida a carga de agressão originalmente vinculada à mãe "má" ou ausente. Permanece com a mãe (normalmente) o desejo vinculado à mãe "boa", ou presente, nutridora e protetora. (CAMPBELL, 2008, p. 7)

Tui não quer que Moana sofra a frustração pela qual passou, devido ao seu desejo em passar dos recifes. Sina, mãe de Moana, revela o porquê de o pai proibir que Moana adentre o oceano, o que faz com que Moana cogite em recusar o chamado (seguir seu sonho);

3) "O auxílio sobrenatural", a assistência insuspeitada que vem ao encontro daquele que leva a efeito sua aventura adequada: o oceano é um personagem na narrativa, que auxiliará Moana em sua jornada. Após a morte da avó de Moana, ela ressurge como uma raia em dois momentos cruciais para apoiar a protagonista;

4) "A passagem pelo primeiro limiar":

[...] o herói segue em sua aventura até chegar ao "guardião do limiar", na porta que leva à área da força ampliada. [...] estão as trevas, o desconhecido e o perigo, da mesma forma como, além do olhar paternal, há perigo para a criança e, além da proteção da sociedade, [...] As regiões do desconhecido (deserto, selva, fundo do mar, terra estranha, etc.) são campos livres para a projeção de conteúdos inconscientes. (CAMPBELL, 2008, p. 43-45)

É quando Moana atravessa os temidos recifes e se depara com um oceano tempestuoso, com ondas imensas, a escuridão da noite e águas turbulentas, mas consegue chegar à ilha onde está Maui;

5) "O ventre da baleia", ou a passagem para o reino da noite:

[...] O herói, em lugar de conquistar ou aplacar a força do limiar, é jogado no desconhecido, dando a impressão de que morreu. [...] (CAMPBELL, 2008, p. 50)

Maui precisa reaver seu anzol mágico e leva Moana para o "Mundo dos monstros", mas, para adentrar esse mundo, precisam escalar um rochedo íngreme e lançar-se do alto na abertura do topo (jogar-se no desconhecido) e mergulhar nas profundezas do oceano, onde enfrentarão Tamatoa, um grande caranguejo.

O segundo estágio é o das provas e vitórias da iniciação é dividido em seis subseções:

6) "O caminho de provas", ou o aspecto perigoso dos deuses: após conseguirem o anzol mágico, Moana e Maui seguem viagem para a ilha de Te Fiti, mas se deparam com os Kakamoras, coquinhos que são os piratas do oceano e tentam roubar o coração de Te Fiti; depois, ao chegar à ilha de Te Fiti precisam enfrentar Te Ka, o monstro de lava e fogo;

7) "O encontro com a deusa" (Magna Mater), ou a bênção da infância recuperada:

Tal como a mudança, o rio do tempo, a fluidez da vida, a deusa cria, preserva e destrói a um só tempo. (CAMPBELL, 2008, p. 66)

Após Moana ultrapassar Te Ka para devolver o coração de Te Fiti, a protagonista percebe que o monstro é a sombra da deusa Te Fiti, isto é, são a mesma pessoa. Ao recolocar o coração, Te Ka transfigura-se na deusa Te Fiti, trazendo a vida novamente.

O encontro com a deusa (que está encarnada em toda mulher) é o teste final do talento de que o herói é dotado para obter a bênção do amor (caridade: amor já), que é a própria vida, aproveitada como o invólucro da eternidade. E quando o aventureiro, nesse contexto, é, não um jovem, mas uma jovem, é ela quem, por suas qualidades, sua beleza ou desejo ardente, se mostra apropriada para tornar-se consorte de um imortal. Então, o celeste marido desce até ela e a conduz ao seu leito quer ela queira, quer não. E se ela o tiver evitado, as vendas lhes cairão dos olhos; se o tiver procurado, seu desejo será aplacado. (CAMPBELL, 2008, p. 67)

Nesse momento, o telespectador tem a expectativa de um relacionamento amoroso entre Moana e o semideus Maui, mas há uma quebra dessa "lógica", que satisfaz o momento atual do empoderamento feminino. Moana descobre quem é, mas para ser completa não necessita de um casamento.

8) "A mulher como tentação", a realização e agonia do destino de Édipo:

E os testes por que passou o herói, preliminares de sua experiência e façanha últimas, simbolizaram as crises de percepção por meio das quais sua consciência foi amplificada e

capacitada a enfrentar a plena posse da mãe-destruidora, de sua noiva inevitável. Com isso, ele aprendeu que ele e seu pai são um só: ele está no lugar do pai. (CAMPBELL, 2008, p. 67)

Nessa etapa, a evolução de Moana na sua busca de si possibilitou um grande aprendizado e nesse momento ela compreende seu pai e está pronta para assumir seu lugar como chefe da ilha de Motonui e retornar à sua vida normal.

9) "A sintonia com o pai": na animação, após receber a bênção de Te Fiti, Moana retorna para Motonui e reencontra seus pais. Ela justifica ao pai que necessitou passar "um pouquinho" além dos recifes e ele reconhece e aceita quem ela é ao dizer: "Essa é você!", o que demonstra que eles entram em sintonia.

O herói transcende a vida, com sua mancha negra peculiar e, por um momento, ascende a um vislumbre da fonte. Ele contempla a face do pai e compreende. E, assim, os dois entram em sintonia. (CAMPBELL, 2008, p. 81)

10) "A apoteose": essa etapa ocorre quando Te Fiti perdoa Maui e conserta o anzol mágico, que o faz um semideus;

11) "A bênção última": Te Fiti restaura toda a vida, é o fim da destruição que assolava a ilha de Motonui.

Terminada a busca do herói, por meio da penetração da fonte, ou por intermédio da graça de alguma personificação masculina ou feminina, humana ou animal, o aventureiro deve ainda retornar com o seu troféu transmutador da vida. (CAMPBELL, 2008, p. 114)

O terceiro e último estágio é o do retorno (com seis subseções):

12) A recusa do retorno;

13) A fuga mágica;

14) O resgate com auxílio externo;

15) A passagem pelo limiar do retorno;

16) Senhor dos dois mundos;

17) Liberdade para viver.

Na animação analisada, o terceiro estágio é praticamente suprimido. Percebe-se somente a etapa 17, Liberdade para viver. Na última cena Moana, com outra roupa, está livre para viver o que sempre almejou: navegar em grandes embarcações com toda a sua tribo. Prenuncia o momento seguinte, estão se tornando navegantes como os antepassados.

“Como uma pessoa despe as roupas usadas e as troca por novas, assim também o Eu que habita o corpo despe os corpos usados e os troca por novos. Impenetrável, incombustível, insolúvel, inabalável, esse Eu não é permeado, consumido pelo fogo, dissolvido pela água, abalado pelo vento. Eterno, mutável, imóvel, todo penetrante, o Eu é para sempre inalterável.”⁴ O herói é o patrono das coisas que se estão tornando, e não das coisas que se tornaram, pois ele é. [...] Assim se permite que o momento seguinte venha a ocorrer. (CAMPBELL, 2008, p. 134)

1.4.2.1.1 Os arquétipos como emanções do herói

Christopher Vogler (2015) relacionou os estudos dos sonhos de Jung com a mitologia de Campbell.

O pensamento de Campbell corre paralelo ao do psicólogo suíço Carl G. Jung, que escreveu sobre os arquétipos, personagens ou energias que se repetem constantemente e que ocorrem nos sonhos de todas as pessoas e nos mitos de todas as culturas. Jung sugeriu que esses arquétipos refletem aspectos diferentes da mente humana — que nossas personalidades se dividem nesses personagens, para desempenhar o drama de nossas vidas. Ele observou que existia uma notável correspondência entre as figuras que apareciam nos sonhos de seus pacientes e os arquétipos comuns da mitologia. Assim, levantou a hipótese de que ambos provêm de uma fonte comum mais profunda, o inconsciente coletivo da humanidade. (VOGLER, 2015, p. 33)

Em seu livro “A jornada do escritor”, Vogler (2015) salienta que para quem conta histórias, os arquétipos são indispensáveis na tessitura de narrativas. Os arquétipos que ocorrem com mais frequência nas histórias e estão presentes na animação “Moana, um mar de aventuras” são:

⁴ Na citação de Campbell é a nota 38 extraída do texto religioso hindu Bhagavad-gita, 2: 22-24.

Figura 1: Os arquétipos como emanções do herói



Fonte: VOGLER, 2015, p. 50.

- Herói ou heroína: é aquele que aprende, que está disposto a sacrificar suas necessidades em prol do outro. O arquétipo do Herói representa a busca de identidade e totalidade do ego;
- Mentor (velha ou velho sábio): é quem auxilia o herói como um conselheiro.

Para aqueles que não recusaram o chamado, o primeiro encontro da jornada do herói se dá com uma figura protetora (que, com frequência, é uma anciã ou um ancião), que fornece ao aventureiro amuletos que o protejam contra as forças titânicas com que ele está prestes a deparar-se. (CAMPBELL, 2008, p.39)

- Guardião de limiar: é o ser ou força da natureza que é o protetor daquela etapa da jornada e tentará impedir o herói de seguir adiante.

Todos os heróis encontram obstáculos na estrada da aventura. Em cada portão de entrada a um novo mundo há guardiões poderosos defendendo esse limiar, e ali colocados para impedir a passagem e a entrada de quem não for digno. (VOGLER, 2015, p.71)

- Arauto: é o mensageiro que convocará o herói para a aventura, não é necessariamente um ser, pode ser um acontecimento.

O arquétipo do Arauto pode entrar em cena em praticamente qualquer ponto da história, mas é empregado com maior

freqüência no primeiro ato, para ajudar a impelir o herói à aventura. Seja um chamado interior, um desenvolvimento externo ou um personagem com notícias de mudança, a energia do Arauto é necessária em quase toda história. (VOGLER, 2015, p.77)

- Camaleão: é o personagem que muda de forma frequentemente (seja física ou psicologicamente).

Com freqüência os heróis encontram figuras—muitas vezes, do sexo oposto — cuja principal característica é que parecem estar sempre mudando, do ponto de vista do herói. [...] Os Camaleões mudam de aparência ou de estado de espírito. Tanto para o herói como para o público, é difícil ter certeza do que eles são. Podem induzir o herói ao erro ou deixá-lo na dúvida, sua lealdade ou sinceridade estão sempre em questão. Um Aliado ou amigo do mesmo herói pode também agir como Camaleão, nas comédias de amizade ou aventura. Magos, bruxas e ogros são Camaleões tradicionais no mundo dos contos de fadas. (VOGLER, 2015, p.77)

- Sombra: é o lado obscuro, sem luz de algum ser na história, pode ser o oposto do herói.

O arquétipo conhecido como Sombra representa a energia do lado obscuro, os aspectos não-expressos, irrealizados ou rejeitados de alguma coisa. Muitas vezes, é onde moram os monstros reprimidos de nosso mundo interior. As Sombras podem ser todas as coisas de que não gostamos em nós mesmos, todos os segredos obscuros que não queremos admitir, nem para nós mesmos. As características a que renunciamos, ou que tentamos arrancar, ainda sobrevivem e agem no mundo das Sombras do inconsciente. A Sombra também pode abrigar qualidades positivas que estão ocultas ou que rejeitamos por um motivo qualquer. A face negativa da Sombra, nas histórias, projeta-se em personagens chamados de vilões, antagonistas ou inimigos. Os vilões e inimigos, geralmente, dedicam-se à morte, à destruição ou à derrota do herói. [...] (VOGLER, 2015, p. 82)

- Pícaro: Todos os personagens de uma história que são principalmente palhaços ou manifestações cômicas expressam esse arquétipo. É o alívio cômico.

Análise de “Moana, um mar de aventuras” a partir da jornada do herói

Em síntese, seguindo o padrão do Monomito, a animação “Moana, um mar de aventuras” retrata a heroína Moana, princesa polinésia, sucessora do trono da ilha fictícia de Motonui, que busca saber quem é e sente o chamado do Oceano (personagem que representa o arquétipo do arauto) para o limiar da aventura, isto é, ultrapassar os recifes a fim de salvar sua tribo da destruição, a qual está sendo provocada em consequência do roubo do “coração de Te Fiti”.

Antes de partir em sua jornada, a heroína recebe um colar com o “coração de Te Fiti” de sua avó Tala (a mentora), que incentiva Moana a descobrir o que nasceu para ser. Ao passar o primeiro limiar, os temidos recifes, ela consegue sobreviver às intempéries do alto-mar e encontra escondido no barco o galo Hei Hei (arquétipo do Pícaro), que será o alívio cômico dessa jornada tão densa.

Com as intervenções sobrenaturais do seu aliado Oceano, Moana encontra Maui, o semideus metamorfo (arquétipo do camaleão) e tenta obrigá-lo a atravessar o oceano para devolver o que roubou: o “coração de Te Fiti”. Mas, para isso, Moana e Maui entram em um acordo de que precisam recuperar o anzol mágico que confere poderes ao semideus, assim penetram e saem com vida do “Mundo dos monstros” (com astúcia, conseguem se desvencilhar e sobreviver ao vilão Tamatoa, guardião do limiar). Em seguida, a heroína e seu agora aliado Maui passarão por mais algumas provas (Kakamoras e o monstro Te Ka), sempre contando com uma ajuda mágica do Oceano (auxiliar).

Nesse momento da jornada, Moana e Maui chegam ao destino final, mas fracassam ao tentar transpor Te Ka. Maui abandona Moana, que cogita desistir da aventura, mas, com o apoio sobrenatural de sua avó Tala, percebe que nesse momento da jornada já descobriu quem é.

Em seguida, a heroína passa pela suprema provação: ela mesma deve restaurar o coração de Te Fiti. Com o auxílio de Maui e do Oceano, Moana ultrapassa o monstro Te Ka (arquétipo da sombra), devolve o coração, encontra a deusa Te Fiti e obtém sua recompensa (a vida retorna). No retorno à ilha de Motonui, seu triunfo é representado pelo reconhecimento por parte do

pai de quem Moana é (sintonia com o pai), a bênção que ele traz consigo restaura o mundo e a identidade de seu povo: eles voltam a ser viajantes como os antepassados.

2 METODOLOGIA

2.1 Contexto da pesquisa

A aplicação do produto foi realizada no Colégio Estadual Esperidião Monteiro, localizado no centro da cidade de Santo Amaro das Brotas – SE, distante cerca de 33 km da capital Aracaju. A unidade de ensino possui 94 anos, foi fundada em 15 de junho de 1924, consta em sua história que o prédio fora utilizado como masmorra, presídio, até ser utilizada como escola. Funciona nos três turnos, com turmas: do 3º ano do Ensino Fundamental I (tarde); turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II (manhã e tarde) e turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA (noite). No total, a escola obteve 603 (seiscentas e três) matrículas no ano de 2018. O turno da manhã, período da turma em que o produto foi aplicado, obteve 210 (duzentas e dez) matrículas. A turma do 6º ano A do Ensino Fundamental II, turno matutino, com idades entre 11 e 15 anos, era constituída de 40 alunos, mas, apenas 15 alunos conseguiram participar de todo o processo.

Quanto à estrutura física, a escola possui nove salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de professores, uma cozinha, uma despensa, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de arquivos, dois depósitos de materiais, um banheiro masculino (para alunos e visitantes), um banheiro feminino (para alunas e visitantes), um banheiro para funcionários e pátio recreativo. Não possui quadra. A biblioteca possui um acervo variado de livros didáticos, literários e de pesquisa para alunos e professores, porém o espaço estava sem manutenção, empoeirado e parcialmente servindo de depósito, apesar de possuir ar condicionado, não há espaço para comportar a permanência das turmas muito numerosas da referida unidade. Além disso, não há um funcionário responsável pela biblioteca, o que dificultava o controle do empréstimo de livros e, até mesmo, a organização do acervo. Em um

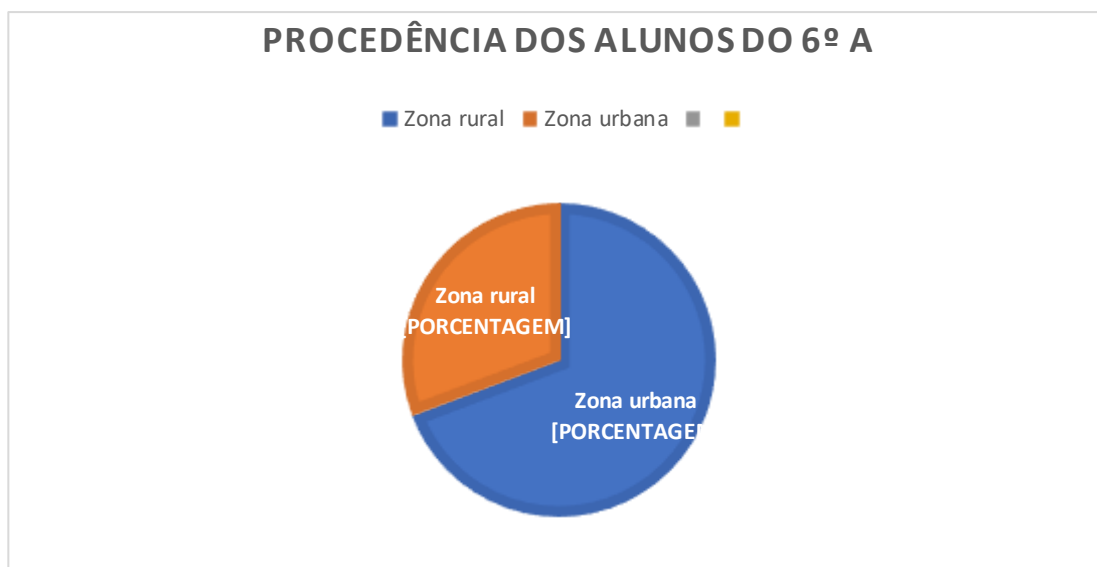
projeto paralelo, com a ajuda de todos os alunos e suporte da equipe gestora, revitalizamos a biblioteca a fim de possibilitar a utilização.

O laboratório de informática possui computadores obsoletos, que não funcionam. Não há internet na sala de informática e também não há um funcionário responsável pelo local. Na verdade, a sala se transformou num depósito devido à falta de utilização. Os computadores estão desmontados, só um desktop sucateado funciona, porém sem internet, existem três notebooks sem manutenção, que funcionam com limitações (um deles possui problemas no teclado, outro não possui programas essenciais instalados, outro está superaquecendo). Possui 01 TV em funcionamento (existe outra TV que precisa de manutenção), 03 caixas de som e não possui data show. Há problemas ao utilizar recursos tecnológicos, pois ocasionam sobrecarga à rede elétrica, causando queda de energia. A escola possui 01 diretora, 01 secretário, auxiliados por 03 coordenadores, 27 professores e mais 18 funcionários (oficiais administrativos, executores de serviços básicos, merendeiras e vigilante) e contam ainda com estagiárias que auxiliam na secretaria.

2.2 Coleta e seleção dos dados

Os alunos do 6º ano do turno matutino foram distribuídos em duas turmas (A e B). A pesquisa foi realizada na turma A, que obteve 40 matrículas em 2018. Assim distribuídos:

Gráfico 3: Residência dos alunos



- Houve uma transferência e uma evasão;
- 27 alunos eram da zona urbana, residentes no município de Santo Amaro, e 12 alunos eram da zona rural;
- 15 alunos eram provenientes do Colégio Menino Jesus de Sion, 5 da Escola Municipal Manuel José da Cruz (Povoado Aldeias), 4 da Escola Municipal Emília (Povoado Sapé), 3 da Colégio Municipal Benedito Figueiredo, 1 da Escola João Marinho Filho e 1 da Escola Rural do Povoado Plantas.

O grande problema observado é relativo a 31% da turma residente nos povoados circunvizinhos: Sapé, Aldeias e Plantas, pois o transporte é deficitário para os alunos residentes na zona rural, os quais não participaram da coleta da pesquisa por não estarem presentes em todas as etapas da aplicação da SD. Situação que perdura há muito tempo, sem solução. Dalila Bispo (2018) descreveu em seu relatório de pesquisa do PROFLETRAS o porquê de alunos dos povoados de Santo Amaro serem mais prejudicados em sua aprendizagem por dificuldades de acesso à escola e à educação:

- a) Deslocamento até a escola: O transporte escolar, cuja administração está sob a responsabilidade da prefeitura, apresenta problemas. Geralmente, ocorrem paralisações que os motoristas realizam por conta de salários atrasados ou por outros motivos, mas há, também, questões relacionadas a problemas de manutenção dos ônibus e divergência entre os calendários das escolas municipais e estaduais. Como os ônibus são de responsabilidade da prefeitura, o calendário oficial é o das escolas municipais. Isso prejudica bastante os alunos das escolas estaduais, que, muitas vezes, ficam sem transporte e, portanto, impossibilitados de comparecerem às aulas. Esse problema é frequente na localidade;
- b) Acesso a programas de incentivo à educação: A escola realiza programas como o Novo Mais Educação, que acontece no turno oposto ao horário regular. Porém, como o transporte escolar só é fornecido nos turnos manhã (para o Ensino Fundamental) e noite (para alunos da EJA), os alunos da zona rural, que poderiam participar no turno da tarde, ficam impedidos de fazê-lo, pois a maioria deles não tem condições de arcar com o pagamento de passagens;
- c) Acesso às tecnologias educacionais: Observamos que os alunos que residem na zona rural apresentam certa dificuldade de acesso à informação por meio das tecnologias. Isso é

constatado quando são orientadas atividades de pesquisa para casa, por exemplo. (BISPO, 2018, p. 26)

Percebe-se através da observação em sala de aula, que grande parte dos alunos provenientes dos povoados apresentam baixo rendimento escolar, o que necessitaria de uma investigação mais específica. Outro problema detectado é a falta de assiduidade dos alunos: os dos povoados eram faltosos devido ao transporte escolar, já alguns alunos da zona urbana frequentam a escola, mas não a sala de aula, isto é, o aluno entra na escola, mas fica no corredor, o que pode culminar em abandono escolar. Problema crescente na escola pública, que também precisa ser combatido.

Sendo assim, no período de testagem do produto, somente 15 alunos (entre 11 e 15 anos) foram assíduos durante todas as etapas da SD, já que residiam no município de Santo Amaro das Brotas e não dependiam do transporte escolar.

Nessa amostragem:

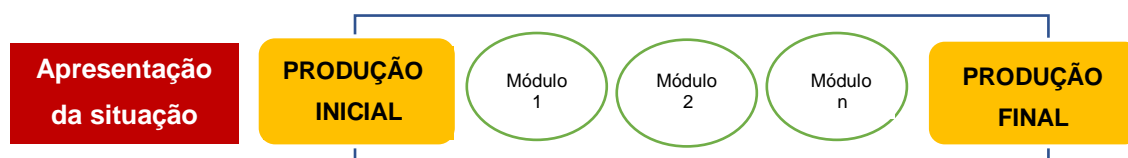
- 60% dos alunos eram do sexo feminino (9 alunas) e 40% eram do sexo masculino (6 alunos);
- Todos eram provenientes da Escola Menino Jesus de Sion;
- 26,7% (4 alunos) são repetentes, isto é, estão em distorção idade-série;
- 73,3% (11 alunos) estão na faixa entre 11 e 12 anos, portanto na idade própria para o 6º ano;
- 93,3% dos alunos acessam à internet e a maioria utiliza *WhatsApp* e *Facebook*, ou seja, apenas um aluno não possui acesso à internet nem possui redes sociais;
- 42,9% têm pais separados.

2.3 A organização do Caderno Pedagógico (CP)

O Caderno Pedagógico (CP) possui um viés instrucional ou prescritivo, já que têm a intenção de ensinar a fazer algo. Possui o papel social de fazer a mediação entre os dois anos de pesquisas realizadas pelos mestrandos e as práticas que os professores poderão realizar com os estudantes da educação

básica. No CP há a adoção de uma proposta de sequência didática, que se justifica pelo modo como esse tipo de trabalho se organiza, visando a contextualização do conteúdo apresentado, conforme o esquema de sequência didática apresentado por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) a seguir:

Figura 9: Esquema de sequência didática



FONTE: DOLZ, J. NOVERRAZ, N. SCHNEUWLY, B. (2004, p. 98) (figura reelaborada pela autora).

O ensino acontece inicialmente pela apresentação de uma situação, referente ao conteúdo abordado. Em seguida é realizada uma sondagem em relação às concepções prévias dos alunos sobre o assunto, denominada aqui de produção inicial. As intervenções realizadas recebem a nomenclatura de módulos, e, por fim, é realizada a produção final, que busca demonstrar a evolução na aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo proposto.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, J. NOVERRAZ, N. SCHNEUWLY, B., 2004, p. 97)

Portanto, nessa pesquisa, propõe-se o trabalho com sequências didáticas através dos gêneros textuais, tendo como postura teórica a hipótese sócio-interativa da língua. A presente sequência didática busca ressignificar o ensino de produção escrita na escola pública através do gênero relato pessoal.

2.4 Aplicação da sequência didática (SD)

A Sequência Didática desenvolvida foi aplicada entre junho e novembro de 2018, compreendeu sete etapas. Antes de iniciarmos as atividades,

apresentamos a proposta à direção da escola, que concordou prontamente, colocando-se à disposição para quaisquer necessidades durante o processo. Também elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), incluído como Apêndice.

As atividades propostas nesta SD foram organizadas, nos quadros a seguir, obedecendo aos seguintes parâmetros: as etapas da SD; os objetivos a serem alcançados pelos alunos durante a realização do projeto; as atividades a serem realizadas em sala de aula com os alunos; os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades e a duração de cada módulo.

De acordo com os quadros abaixo, cada uma dessas etapas está destacada em relação ao esquema de sequência didática que será apresentado a seguir:

1ª etapa: Apresentação da situação

Na primeira etapa, apresentamos o que seria desenvolvido na SD. Segundo Oliveira (2010, p. 67), “[...] Quando os objetivos da tarefa pedagógica estão claros, possíveis resistências por parte dos estudantes tendem a ser minimizadas. Além disso, é importante fornecer-lhes uma razão [...]”, para tudo o que será feito em sala de aula.

Quadro 1: Apresentação da situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o sentido da escrita; • Estimular a constituição de identidades fortes; • Fomentar o respeito às alteridades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar com a turma para refletir sobre quem somos e quem queremos ser; • Explicar que através da leitura e da escrita podemos tornar concreto nosso pensamento. 	01 aula

2ª etapa: Avaliação diagnóstica

Na segunda etapa, como era o primeiro dia de aula, fiz um relato pessoal oral, a minha apresentação aos alunos, a fim de criar um vínculo com a turma e exemplificar o que seria solicitado em seguida: a produção inicial escrita, que teve a função de uma sondagem ou avaliação diagnóstica, os alunos escreveram, individualmente, o rascunho de um relato pessoal com o título “Quem sou eu?”. Os alunos estavam cientes de que o texto era destinado

apenas à professora e que seria recolhido, a fim de que se sentissem mais à vontade para escrever. Nessa etapa, analisou-se o texto em busca dos conhecimentos prévios da turma, os níveis de letramento e suas dificuldades para futura comparação de dados.

Na escrita, em que os suportes situacional e expressivo estão ausentes, a comunicação só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações, exigindo que a atividade da fala assuma formas complexas – daí a necessidade dos rascunhos. A evolução do rascunho para a cópia final reflete nosso processo mental. O planejamento tem um papel importante na escrita [...]. (VYGOTSKY, 1993, p. 124)

Quadro 2: Produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Acolher a turma; • Estimular a produção escrita através do relato pessoal, da escrita sobre si; • Proporcionar uma aproximação mais célere entre os pares educativos e a sensibilização docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar uma sondagem ou avaliação diagnóstica através da produção de rascunho do relato pessoal (individualmente): “Quem sou eu?”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno; • Lápis. 	01 aula

3ª etapa: Leitura multissemiótica de “Moana, um mar de aventuras”

Na terceira etapa, exibimos a animação da Disney “Moana, um mar de aventuras” (2016), dirigido por Ron Clements e John Musker, produzido por Osnat Shurer, a trilha sonora original é de Lin-Manuel Miranda, Mark Mancina e Opetia Foa’i. Antes de assistirem ao filme, mostrei a capa do Blu-ray, a fim de ativar os conhecimentos prévios e incentivar os alunos a exporem o que sabiam sobre o tema, conforme Solé (1998).

É o que Oliveira (2010) chama de predição, isto é, prever o conteúdo do texto permite a ativação dos esquemas mentais do leitor e o ajuda a construir hipóteses sobre o texto.

Na aula seguinte, após a exibição da animação, por meio de nove canções da trilha sonora impressas para cada aluno (em anexo) e de vídeos com as canções (poderia ser somente o áudio) fizemos uma leitura multissemiótica e debatemos acerca da busca de Moana para descobrir sua

identidade, seu propósito de vida e a importância da família na constituição do ser.

Em seguida, aplicamos um questionário com 15 questões para averiguar a compreensão e interpretação dos discentes:

Quadro 3: Questionário sobre a animação "Moana, um mar de aventuras"

QUESTIONÁRIO SOBRE A ANIMAÇÃO "MOANA, UM MAR DE AVENTURAS"

1. No início da animação, qual é a lenda narrada por Tala, a avó de Moana?
2. A pequenina Moana está à beira da praia e vê uma tartaruguinha tentando chegar até a água. Então, decide ajudar e proteger o animal. Levante hipóteses, se Moana não estivesse ali para auxiliar, o que poderia ter acontecido?
3. O pai de Moana insiste que ela veja a importância da ilha em que vivem, do seu lugar. E que ela deve herdar a liderança da aldeia. Como Moana se sente em relação a isso?
4. Um idoso da vila de Moana sugere que assem o frango Hei Hei, porque ele só sabe comer pedras. Moana não permite e diz: "Às vezes, a nossa força está abaixo da superfície". O que a protagonista quis dizer com isso?
5. Moana sente uma grande atração pelo mar e quer ir além dos recifes, porém o Chefe Tui proíbe. Por que ele tem esse comportamento?
6. Moana está chateada com o pai por ele não permitir que ela faça o que deseja. Sua mãe tenta consolá-la dizendo que "nem sempre quem gostaríamos de ser ou desejamos...isso não era pra ser!". Você concorda? Fale sobre.
7. Moana, com a ajuda de sua avó, descobre "o que ela nasceu para ser", um segredo de seus antepassados: "Éramos viajantes!", mas retruca: "Por que paramos?". Explique.
8. A vovó Tala entrega o colar com o coração de Te Fiti à Moana e manda que ela vá seguir sua jornada. Qual a importância da avó de Moana em sua trajetória?
9. No momento em que Moana foge escondida para sua aventura, sua mãe aparece. O que acontece? Qual a importância desse episódio?
10. Moana consegue encontrar Maui. Como ele trata Moana? Ele aceita que o Oceano escolheu para a missão? Levante hipóteses: Por que Maui tem esse comportamento?
11. Maui diz que para navegar é preciso saber por onde passou, onde está e onde quer chegar. Comente essa frase.
12. Maui diz que sem o anzol ele não é nada. Você concorda com essa afirmação? Comente.
13. Ao chegar à ilha, Moana percebe que Te Ka, o monstro de lava e fogo, possui em seu peito o espaço para colocar o coração roubado por Maui. Comente.
14. Após todo o "mar de aventuras", quem é Moana?
15. Qual a sua avaliação sobre a animação Moana: um mar de aventuras? Ele é somente para crianças? Comente.

Quadro 4: *Leitura multissemiótica de Moana, um mar de aventuras*

LEITURA MULTISSEMIÓTICA DE “MOANA, UM MAR DE AVENTURAS”			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Debater o processo de individuação da personagem Moana, a busca sobre quem é; • Debater o papel da família na nossa formação, especialmente a influência dos avós; • Compreensão e interpretação de textos multissemióticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exibir a animação da Disney “Moana, um mar de aventuras”, com a finalidade de debatermos sobre a busca da identidade da personagem; • Compreensão e interpretação através das letras de canção da trilha sonora e de um questionário sobre a animação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Blu-ray da animação “Moana, um mar de aventuras”; • TV; • Reprodutor de Blu-ray. 	04 aulas

4ª etapa: A jornada do herói/heroína – da ficção à realidade

Na quarta etapa, a turma assistiu a um vídeo retirado do YouTube, com um relato pessoal oral da ativista Tábata Amaral. Em seguida, foi exposta de maneira concisa a teoria de Joseph Campbell sobre “a jornada do herói/heroína” e, por meio de um mapa mental, os alunos foram conduzidos a comparar a jornada fictícia de Moana com a jornada real de Tábata Amaral. Por fim, a turma construiu a sua própria jornada de herói/heroína ao preencher o seu mapa mental.

Na descrição da Jornada do Herói, elas podem ter percebido algum insight sobre suas próprias vidas, alguma metáfora útil ou modo de ver as coisas, alguma linguagem ou princípio que define seu problema e sugere um meio de resolvê-lo. Elas reconhecem seus próprios problemas na provação dos heróis míticos e literários, e sentem-se reconfortadas pelas histórias que lhes dão estratégias abundantes e comprovadas de sobrevivência, sucesso e felicidade. (VOGLER, 2015, p. 12)

Quadro 5: A jornada do herói - da ficção à realidade

A JORNADA DO HERÓI – DA FICÇÃO À REALIDADE			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer de forma sucinta a teoria de Campbell sobre “A jornada do herói”; • Relacionar ficção e realidade, respectivamente, por meio das jornadas das heroínas: Moana e Tábata; • Preencher os mapas mentais sobre “A jornada do herói/heroína”; • Refletir sobre a sua própria jornada, sobre seu propósito de vida; • Valorizar a autoestima; • Preencher, cada aluno, o seu mapa mental da sua jornada de herói/heroína. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de três mapas mentais; • 	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno; • Papel A4; • Lápis ou caneta. 	01 aula

5ª etapa: Aprofundamento no gênero relato pessoal

No segundo módulo, através de uma aula expositiva, foram expostas as características do gênero relato pessoal.

Quadro 6: Aprofundamento do relato pessoal

APROFUNDAMENTO NO GÊNERO RELATO PESSOAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Expor as características do gênero relato pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição na lousa das características do gênero relato pessoal, a fim de que os alunos identifiquem as peculiaridades do gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lousa; • Piloto; • Caderno. 	01 aulas

6ª etapa: Na produção final, os alunos produziram a reescrita da produção inicial. Após todas as cinco etapas anteriores, espera-se que o aluno faça reflexões sobre si mesmo e ressignifique a produção textual.

Quadro 7: Produção final

PRODUÇÃO FINAL			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um relato pessoal definitivo para finalização do projeto; • Rer e revisar o relato pessoal para publicação; • Esclarecer que a produção final servirá para a confecção de uma revista online dos alunos para ser apresentada à comunidade escolar através de um blog. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita da produção textual “Quem sou eu?” , após as reflexões proporcionadas pela etapas anteriores da SD. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folha de redação; • Caneta azul ou preta. 	02 aulas

7ª etapa: Editoração - Após o feedback da professora, realizamos em conjunto a revisão e digitação do relato pessoal. Nosso objetivo era realizar a socialização das produções através da publicação em um blog, porém devido a problemas na aplicação da pesquisa, não houve tempo hábil para a publicação. Ocorreu a avaliação formativa, isto é, segundo Perrenoud (2000), é uma avaliação que considera tudo o que pode colaborar para o aluno aprender melhor, a avaliação processual da leitura e da produção escrita.

Quadro 8: Editoração

EDITORACÃO			
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS	DURAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Rer e revisar o relato pessoal para publicação; • Digitar os textos finalizados para publicação no blog. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão e digitação do texto para a publicação, observando as correções indicadas pela professora, além do auxílio do dicionário; • Digitação dos textos finalizados para publicação no blog. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folha de redação; • Caneta azul ou preta; • Dicionário; • Sala de informática. 	02 aulas

3 ANÁLISE DOS DADOS

O presente trabalho tem um propósito diferente do habitual nas análises de produções textuais, isto é, não buscaremos em nossa pesquisa elementos linguísticos, de textualização ou pragmáticos. Nosso objetivo é estimular o uso da língua, é a comunicação, é acolher o aluno em sua totalidade, com suas limitações, sem assinalar erros e defeitos em sua produção. É a oportunidade de professor e aluno se reconhecerem, oportunizar o vínculo afetivo, que será tão precioso no decorrer dos 200 dias letivos escolares. Por meio da SD proposta, o professor poderá vislumbrar, de maneira mais célere, quais conteúdos em Língua Portuguesa necessitam de maior atenção ou que temas poderão ser trazidos para a sala de aula a fim de serem debatidos. Mas, acredito que o maior propósito será a reflexão sobre a motivação, a autoestima e a identidade do aluno, é o olhar para si, reconhecer seus sonhos e o que é preciso para alcançá-los.

Trabalhei 11 anos na rede particular de ensino e em novembro de 2016 comecei a atuar na rede pública estadual de Sergipe. Em março de 2017, ingressei no Mestrado Profissional (PROFLETRAS). Inicialmente, meu projeto

de pesquisa estava sendo desenvolvido no Colégio Estadual Professor José Barreto Fontes, no conjunto Fernando Collor, em Nossa Senhora do Socorro. Mas, em maio de 2018, a escola perdeu cinco turmas e como eu era a docente mais recente na rede estadual de ensino, fui devolvida à DRE08 e encaminhada para o município de Santo Amaro das Brotas em junho de 2018.

No primeiro contato com os alunos dos 6º anos matutino do Colégio Estadual Esperidião Monteiro, apliquei em todas as turmas as etapas 1 e 2 da SD, para escolher posteriormente a turma que seria analisada. A SD foi aplicada entre junho e novembro de 2018, na disciplina Redação com apenas uma aula por semana. Na etapa 2 apliquei a avaliação diagnóstica, isto é, após fazer a minha apresentação oral aos alunos, já que era nosso primeiro contato, solicitei que eles produzissem um relato pessoal: “Quem sou eu?”, a fim de que também pudesse conhecê-los de modo mais célere.

Para avaliar a produção inicial, criamos o barema 2, que investiga se o texto do aluno apresenta: autoestima, identidade, autoconceito acadêmico, autoeficácia e se é explicitado o sonho ou propósito de vida do discente. O significado de autoestima nessa pesquisa “corresponde ao somatório de valorações que o indivíduo atribui ao que sente e pensa, avaliando seu comportamento como positivo ou negativo, a partir desse quadro de valores” (SCHULTHEISZ e APRILE, 2015, p. 2).

Outra definição pertinente é a utilizada por Arminda Monteiro (2012) em seu estudo de caso:

No âmbito das competências pessoais e sociais, a autoestima consiste na atitude básica do sujeito que evidencia um sentimento de importância e valor em relação a si próprio, referindo-se ao quanto se considera capaz, significativo, bem sucedido e valioso. No âmbito da investigação realizada, surgem várias abordagens do conceito que, não obstante a variação terminológica, autovalor, autorrespeito, autoconceito global, self, autoestima, entre outras, todas elas apresentam como denominador comum o sentimento de valor que o sujeito constrói e mantém a seu próprio respeito e o seu significado no processo de maturação pessoal e social. (MONTEIRO, 2012, p. 16)

Consideraremos autoconceito acadêmico a avaliação pessoal do aluno sobre seu desempenho na escola, o que influenciará no empenho do aluno em sala de aula. De acordo com Bzuneck (2001), quanto à motivação, “[...] sem autoconceito positivo quanto a uma área de atividade, não haverá aplicação de esforço [...]” (BZUNECK, 2001, p.2). O conceito de autoeficácia adotado nessa pesquisa é o da crença do indivíduo de ser capaz de realizar uma tarefa específica, como passar de ano na escola, por exemplo.

De acordo com a teoria de Bandura (1986; 1989; 1993), os julgamentos de auto-eficácia de uma pessoa determinam seu nível de motivação da seguinte forma: é em função desses julgamentos que essa pessoa tem um incentivo para agir e imprime uma determinada direção a suas ações pelo fato de antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados. Portanto, as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos. [...] No contexto acadêmico, um aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar. Com fortes crenças de auto-eficácia, o esforço se fará presente desde o início e ao longo de todo o processo, de maneira persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes. (BZUNECK, 2001, p. 2-3)

Para qualificar as informações fornecidas pelos alunos na produção inicial, utilizamos os parâmetros: Nível 1 (Percepção negativa), Nível 2 (Percepção fragilizada) e Nível 3 (Percepção positiva).

Quadro 9: Barema 1

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Objetivo: Avaliar os níveis de autoestima, motivação e identidade na produção inicial.	Percepção negativa	Percepção fragilizada	Percepção positiva
O texto desenvolvido com autoestima?	O aluno apresenta uma percepção de si que denota uma autoestima negativa.	O aluno apresenta uma percepção parcialmente positiva de si, denotando uma autoestima frágil.	O aluno apresenta uma percepção positiva de si, denotando uma autoestima mais fortalecida.

O aluno conseguiu expressar sua identidade?	O aluno fez um relato superficial sobre si, com poucos elementos que revelem sua identidade ou demonstrou uma percepção negativa de sua identidade.	O aluno adicionou informações sobre sua identidade, porém de modo parcial ou demonstrou uma percepção fragilizada de sua identidade.	O aluno fez um amplo relato sobre si, com elementos que revelam uma percepção positiva sobre sua identidade.
O texto apresenta autoeficácia?	O aluno demonstra que com seus conhecimentos, talentos e habilidades, não se sente capaz de adquirir novos conhecimentos.	O aluno demonstra que com seus conhecimentos, talentos e habilidades, sente-se parcialmente capaz de adquirir novos conhecimentos.	O aluno demonstra que com seus conhecimentos, talentos e habilidades, sente-se capaz de adquirir novos conhecimentos.
O texto apresenta autoconceito acadêmico?	O aluno demonstra uma percepção negativa quanto ao seu desempenho escolar, o que denota desmotivação em sala de aula.	O aluno demonstra uma percepção fragilizada quanto ao seu desempenho escolar, o que denota pouca motivação em sala de aula.	O aluno demonstra uma percepção positiva quanto ao seu desempenho escolar, o que denota motivação em sala de aula.
O texto explicita o sonho ou propósito de vida?	O aluno demonstra não se sentir capaz de realizar um sonho ou objetivo, o que denota pouca valia.	O aluno demonstra insegurança em sua capacidade de realizar um sonho ou objetivo, o que denota fragilidade no propósito.	O aluno demonstra segurança em sua capacidade de realizar um sonho ou objetivo, o que denota uma percepção positiva.

Analisando essa primeira atividade, percebeu-se que dos 15 alunos observados:

- Em ambos os questionamentos sobre se a produção inicial foi desenvolvida com autoestima e se foi desenvolvida com identidade: 80% dos alunos apresentaram uma percepção fragilizada de si; 13,3% apresentaram uma percepção negativa e apenas 6,7% apresentaram uma percepção positiva de si;
- Quanto ao questionamento se a produção inicial apresentava autoconceito acadêmico: 53,3% dos alunos apresentaram uma percepção fragilizada; 26,7% apresentaram percepção negativa e 20% percepção positiva;
- Quanto ao questionamento se a produção inicial apresentava autoeficácia: 66,7% dos alunos apresentaram uma percepção fragilizada; 26,7% apresentaram percepção negativa e 6,7% percepção positiva;
- Quanto ao questionamento se a produção inicial apresentava propósito de vida: 66,7% dos alunos apresentaram uma percepção fragilizada; 26,7% apresentaram percepção negativa e 6,7% percepção positiva.

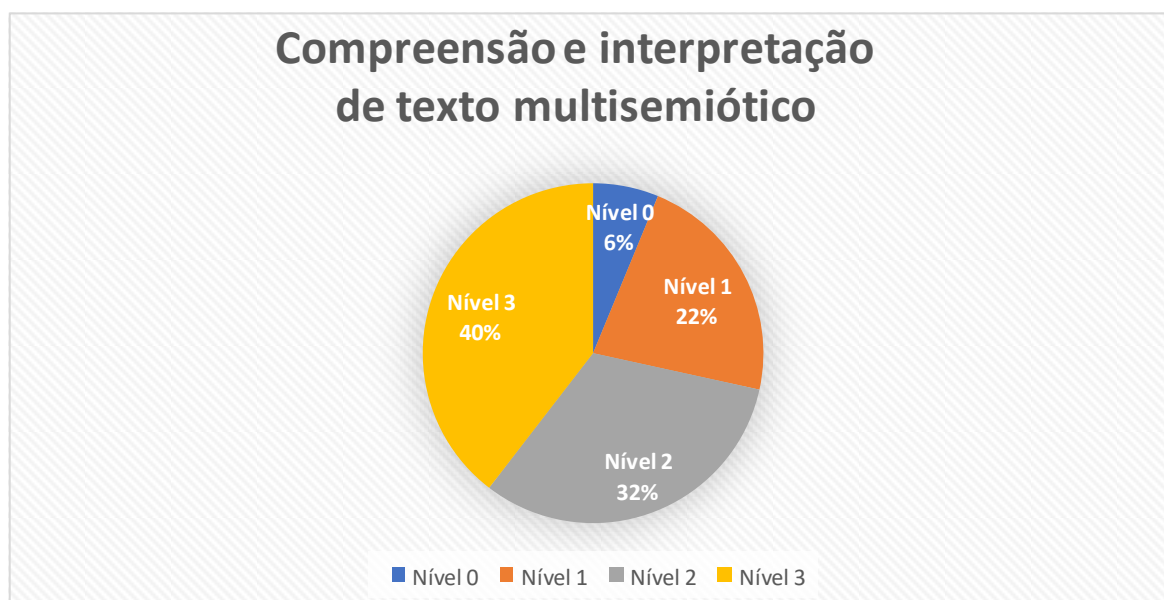
Na 3ª etapa aplicamos um questionário sobre a animação “Moana, um mar de aventuras”, o qual avaliou a compreensão e interpretação do texto multissemiótico. Para avaliar a atividade dessa etapa, confeccionamos o barema 2. Os parâmetros utilizados foram os níveis: 0 (Não respondeu), 1 (Não compreendeu), 2 (Compreensão satisfatória) e 3 (Interpretação satisfatória).

Quadro 10: Barema 2

Objetivo: Avaliar a compreensão e interpretação do texto multissemiótico: a animação “Moana, um mar de aventuras	0 Não respondeu	1 Não compreendeu	2 Compreensão satisfatória	3 Interpretação satisfatória
	O aluno não respondeu a questão	O aluno não conseguiu compreender a questão ou respondeu de maneira insatisfatória	O aluno conseguiu compreender a questão de maneira satisfatória, mas não interpreta, não articula a resposta.	O aluno conseguiu compreender e interpretar a questão de maneira satisfatória, fazendo inferências.

No gráfico 1, apresentamos os resultados obtidos a partir das análises de todas as 225 respostas dos 15 alunos: 14 questões não foram respondidas (6%), 13 delas do aluno A3, que estava disperso e não se envolveu na atividade (o que reflete uma situação comum em sala de aula); 50 respostas revelaram a não compreensão da questão (22%); 72 respostas demonstraram compreensão da questão, mas sem articular a resposta (32%) e 89 respostas atingiram a inferência (40%), isto é, a maior percentagem de respostas representa uma interpretação satisfatória da atividade.

Gráfico 11: Dados gerais da compreensão e interpretação do texto multissemiótico



Mesmo que a maioria das respostas revelem que os alunos fizeram inferências satisfatórias, somando o percentual dos níveis 0 e 1, o índice de não compreensão corresponde a 28% de todas as respostas. Em uma turma de 40 alunos, uma amostragem de 15 alunos que são da zona urbana, não dependem exclusivamente do transporte escolar e, portanto, podem ser mais assíduos à escola, apresenta um índice de não compreensão que podemos considerar alto. Apesar de não estarem na análise, através da observação do desempenho em sala de aula, os alunos do povoado apresentam defasagem na aprendizagem, em alguns casos podendo ser considerados analfabetos funcionais, o que reflete o índice de defasagem escolar de 2 a 3 anos. É possível que o índice de não compreensão fosse maior se toda a turma estivesse na análise. Ao analisarmos as respostas obtidas em cada questão do questionário (vide p. 52 e 53), percebe-se que:

- Na primeira questão: 26,7% (4 alunos) não compreenderam; 53,3% (8 alunos) houve compreensão sem articulação e 20% (3 alunos) interpretaram a questão e descreveram a lenda de Te Fiti.
- Na segunda questão: 100% dos alunos compreenderam e fizeram a inferência de que a tartaruguinha poderia morrer sem o auxílio de Moana.
- Na terceira questão: 1 aluno não respondeu, 10 alunos demonstram compreensão, mas apenas 4 alunos fazem inferências satisfatórias acerca da sensação de obrigação ou pressão que Moana sofre para renegar seu sonho e seguir a tradição.
- Na quarta questão: 1 aluno não respondeu, 46,7% (7 alunos) não compreenderam, 2 alunos compreenderam apenas, 33,3% (5 alunos) interpretaram a questão e fizeram inferências sobre termos força mesmo que não seja aparente.
- Na quinta questão: 1 aluno não respondeu, 2 alunos não compreenderam, 5 alunos compreenderam satisfatoriamente e 7 alunos compreenderam e interpretaram a questão ao relatarem o medo do Chefe Tui por ter perdido o melhor amigo ao atravessar os recifes.
- Na sexta questão: 2 alunos não responderam, 5 alunos não compreenderam, 3 alunos compreenderam satisfatoriamente e 5 alunos

interpretaram a questão com inferências sobre a tentativa da mãe de Moana de confortá-la ao dizer que nem sempre podemos fazer só o que queremos.

- Na sétima questão: Os alunos não conseguem fazer inferências, 1 não responde, 40 % (6 alunos) não compreendem e 53,3% (8 alunos) compreendem sem articular a resposta. Esperava-se que o aluno explicasse que o surgimento de monstros no oceano provocou o fim das navegações dos antepassados de Moana.
- Na oitava questão: 1 aluno não respondeu, 2 alunos não compreenderam, 26,7% (4 alunos) compreenderam satisfatoriamente e 53,3% (8 alunos) conseguiram interpretar a questão com inferências de Tala (avó de Moana) era quem incentivava Moana a cumprir seu destino, seguir seu sonho.
- Na nona questão: 1 aluno não respondeu, 2 alunos não compreenderam, 33,3% (5 alunos) compreenderam satisfatoriamente e 46,7% (7 alunos) conseguiram interpretar a questão com inferências de que Sina (mãe de Moana), mesmo desejando que ela lidere a tribo, dá apoio a filha no momento da escolha do que ela deseja de fato.
- Na décima questão: 1 aluno não respondeu, 4 alunos não compreenderam, 2 alunos compreenderam satisfatoriamente e 53,3% (8 alunos) conseguiram interpretar a questão com inferências de que Maui desconsidera Moana por ser mulher, por ser princesa, não admite que ela pode cumprir a jornada, tal comportamento foi entendido pelos alunos como machista.
- Na décima primeira questão: 1 aluno não respondeu, 60% (9 alunos) não compreenderam, 4 alunos compreenderam satisfatoriamente e apenas 1 aluno conseguiu interpretar a questão com inferências de que Maui é um herói, tem valor, independentemente de qualquer fator externo (anzol).
- Na décima segunda questão: 1 aluno não respondeu, 4 alunos não compreenderam, 40% (6 alunos) compreenderam satisfatoriamente e 26,7% (4 alunos) conseguiram interpretar a questão com inferências de

que é necessário conhecer todas as etapas de nossa vida para planejar o futuro.

- Na décima terceira questão: 1 aluno não respondeu, 4 alunos não compreenderam, 33,3% (5 alunos) compreenderam satisfatoriamente e 33,3% (5 alunos) conseguiram interpretar a questão com inferências de que sem o coração (sentimentos) *Te Fiti* se transforma em *Te Ka* (monstro de lava e fogo), todos podem ter um lado bom e mal.
- Na décima quarta questão: 1 aluno não respondeu, 1 aluno não compreendeu, 53,3% (8 alunos) compreenderam satisfatoriamente e 33,3% (5 alunos) conseguiram interpretar a questão com inferências de que Moana se descobriu uma aventureira navegadora que salvou seu povo.
- Na décima quinta questão: 1 aluno não respondeu, 13,3% (2 alunos) compreenderam satisfatoriamente e 80% (12 alunos) conseguiram interpretar a questão com inferências de que apesar de ser uma animação da Disney, não é infantil, serve para todas as idades e passa a mensagem que devemos saber quem somos, qual o nosso propósito de vida.

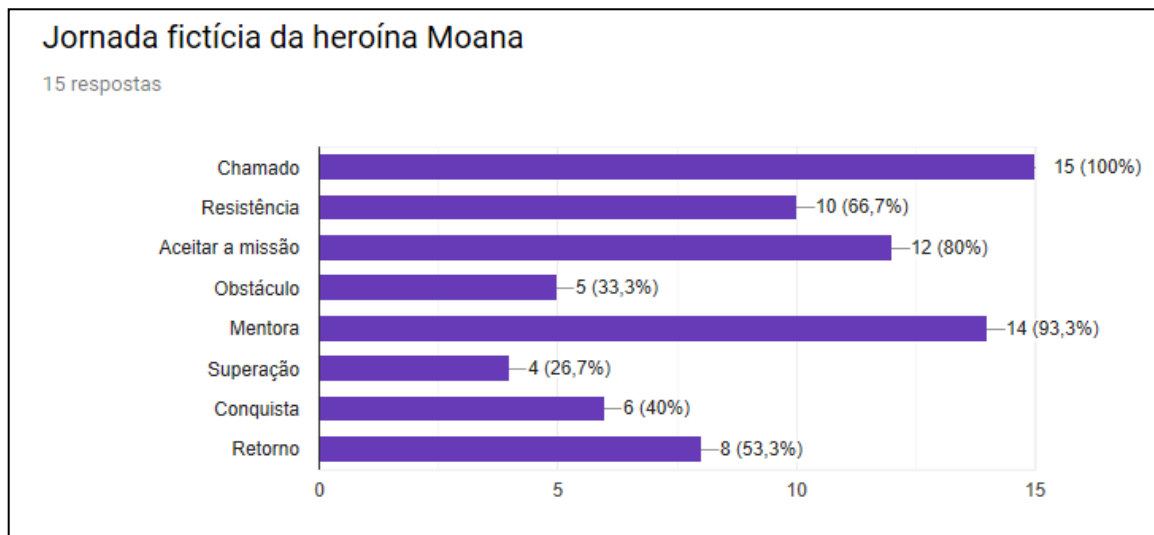
Na 4ª etapa, aplicamos três mapas mentais, que avaliaram a capacidade de realizar inferências acerca da jornada fictícia da heroína Moana, da jornada real de Tábata Amaral e da jornada pessoal do aluno. Os mapas mentais foram baseados na teoria da jornada do herói de Joseph Campbell, mas devido a faixa etária da turma, a fim de tornar a atividade mais dinâmica e didática, abreviamos as 17 etapas para 8 etapas principais. Utilizaremos o barema 3 para avaliar a atividade:

Quadro 11: Barema 3

	1 Inferência ausente	2 Inferência elementar	3 Inferência satisfatória
Objetivo: Avaliar a capacidade de realizar inferências comparando a animação “Moana, um mar de aventuras”, o relato pessoal de Tábata Amaral e a própria vida do aluno.	O aluno não fez nenhuma conexão ou cometeu falhas nas conexões.	O aluno conseguiu realizar algumas inferências, mas respondeu de maneira insatisfatória.	O aluno conseguiu realizar inferências de maneira satisfatória, mesmo que não tenha preenchido todos os mapas integralmente.

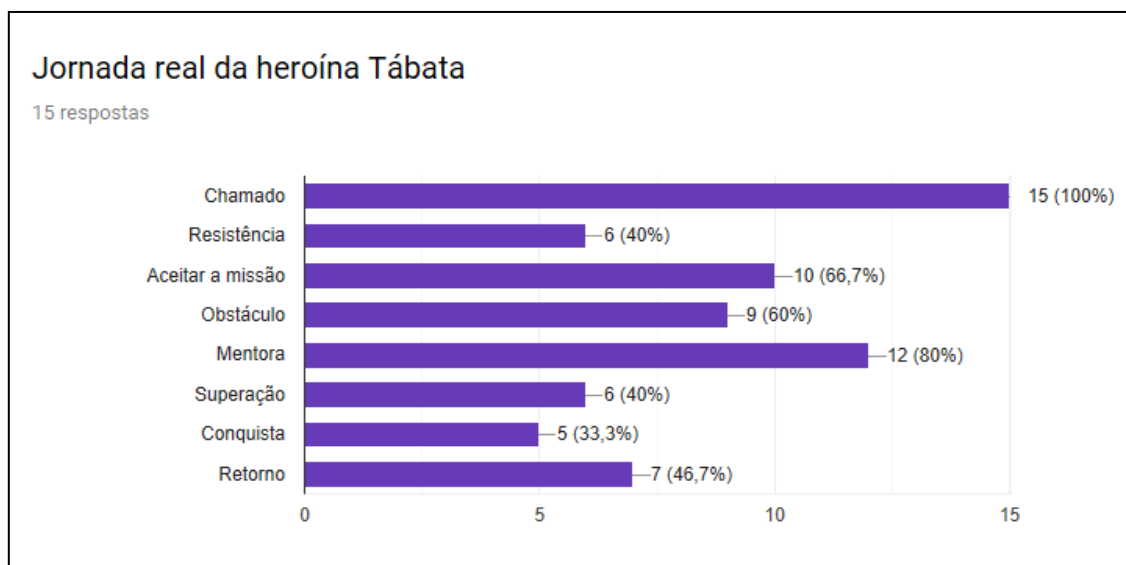
O gráfico 5 demonstra as inferências satisfatórias de cada etapa da jornada fictícia de Moana:

Gráfico 5: Dados sobre inferências satisfatórias no mapa mental da jornada de Moana



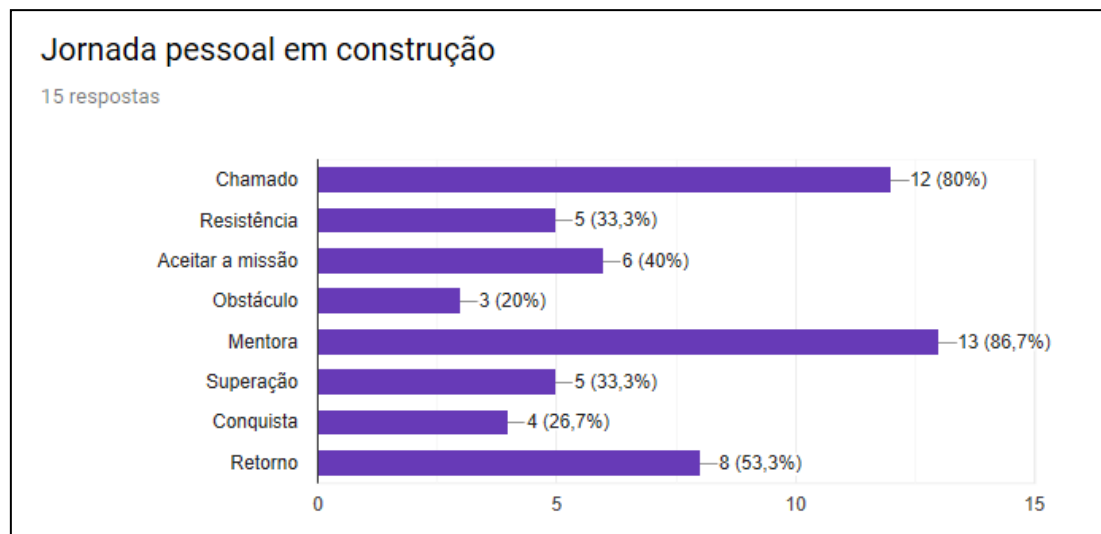
Os resultados apresentados sugerem que: todos os alunos conseguiram inferir de maneira satisfatória acerca do chamado de Moana, da sua vocação; 10 alunos (66,7%) perceberam que Moana resistiu inicialmente ao chamado por se sentir pressionada ou obrigada pelo pai a permanecer em Motonui; 12 alunos (80%) inferiram satisfatoriamente quanto ao momento em que Moana aceita a sua missão, o seu chamado para “passar dos recifes”; 14 alunos (93,3%) identificaram que a vovó Tala era a mentora, quem incentivava Moana a seguir o sonho; 8 alunos (53,3%) inferiram que o retorno significava a volta de Moana a Motonui com a habilidade para se tornarem viajantes como os antepassados. Porém, menos de 50% dos alunos analisados inferiram satisfatoriamente que: o pai de Moana é um dos obstáculos em sua jornada; a superação de Moana é devolver, sozinha, o coração de Te Fiti; a conquista é a restauração da vida, isto é, um bem maior para a comunidade.

Gráfico 6: Dados sobre inferências satisfatórias no mapa mental da jornada de Tábata Amaral



O gráfico 6 demonstra as inferências satisfatórias de cada etapa da jornada real de Tábata Amaral. Os resultados apresentados demonstram que: todos os alunos conseguiram inferir de maneira satisfatória acerca do chamado de Tábata, sobre seu sonho em melhorar a educação do país; 10 alunos (66,7%) perceberam que Tábata aceitou o chamado ao se dedicar aos estudos e ao realizar a I OBMEP (Olimpíada Brasileira das Escolas Públicas); 9 alunos (60%) inferiram satisfatoriamente que os obstáculos da vida de Tábata foram a pobreza e a morte do pai; 12 alunos (80%) identificaram que os mentores de Tábata foram seus pais e seu professor, que incentivavam Tábata a lutar pelo sonho. Porém, menos de 50% dos alunos analisados inferiram satisfatoriamente sobre a resistência em seguir seu sonho foi a falta de dinheiro (houve confusão com o obstáculo); a superação, seguir adiante mesmo após a morte do pai; a conquista, estudar em uma das maiores universidades do mundo: Harvard e o retorno, ser eleita em 2018 a quarta deputada federal mais votada de São Paulo.

Gráfico 7: Dados inferências satisfatórias no mapa mental da jornada pessoal do aluno



O gráfico 7 demonstra as inferências satisfatórias de cada etapa da jornada pessoal dos alunos. Os resultados indicam que: 12 alunos (80%) conseguiram identificar de maneira satisfatória o seu chamado, o seu sonho; 13 alunos (86,7%) têm consciência de quem é um mentor ou mentora em suas vidas, geralmente é algum familiar (pai, mãe ou avó); 8 alunos (53,3%) inferiram qual é o retorno que pretendem obter, a realização do propósito de vida. Porém, menos de 50% dos alunos analisados inferiram satisfatoriamente sobre: a resistência ou o que os impede de aceitar o sonho; aceitar a missão ou o que é preciso fazer para chegar ao objetivo; o obstáculo ou o que os impede de seguir o sonho; a superação e a conquista.

Podemos concluir com o preenchimento dos mapas mentais que os alunos realizaram inferências satisfatórias acerca do chamado, de quem são os mentores e sobre o retorno da vida que desejam obter. As etapas em que as inferências não ocorreram, demonstra a dificuldade dos alunos em trazer para o concreto algo que é abstrato, que não se realizou ainda, que está em construção. A atividade foi muito proveitosa, pois proporcionou aos alunos criarem um esboço da sua própria jornada sob outra perspectiva, comparativamente às jornadas de Moana e Tábata.

Na 6ª etapa da SD realizamos a produção final, a reescrita do relato pessoal “Quem sou eu?”. Nosso objetivo era que, após o desenvolvimento da SD, o aluno se sentisse motivado a escrever sobre si com uma autoestima

mais positiva e que revelasse uma identidade mais fortalecida. Para a avaliação da produção textual final, faremos uma análise comparada com a avaliação diagnóstica. Elaboramos o barema 4 com os seguintes parâmetros: Nível 1 (Não houve progresso), Nível 2 (Progresso parcial) e Nível 3 (Progresso satisfatório).

Quadro 12: Barema 4

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Objetivo: Avaliar a autoestima e o fortalecimento da identidade através da ressignificação da escrita na escola	Não houve progresso	Progresso parcial	Progresso satisfatório
O texto foi desenvolvido com autoestima?	O aluno ainda apresenta uma descrição de si que denota baixa autoestima, não houve progresso.	O aluno apresenta um progresso parcial na percepção de si quanto à autoestima.	O aluno progrediu na descrição de si, denotando uma autoestima mais fortalecida ou positiva.
O aluno conseguiu expressar sua identidade?	O aluno fez um relato superficial sobre si, com poucos elementos que revelem sua identidade, de modo insuficiente.	O aluno adicionou mais informações sobre sua identidade, porém de modo parcial, há um pequeno progresso.	O aluno ampliou o relato sobre si, com elementos que revelam consciência sobre sua identidade, de modo satisfatório.
As estratégias da SD colaboraram na integração da habilidade da leitura com a escrita?	O aluno não compreendeu a proposta da SD ou não correspondeu satisfatoriamente às atividades de leitura e escrita.	O aluno compreendeu em parte a proposta da SD ou correspondeu parcialmente às atividades de leitura e escrita.	O aluno compreendeu totalmente a proposta da SD, correspondendo satisfatoriamente às atividades de leitura e escrita.
Percebe-se alguma ressignificação da escrita comparando-se produção inicial e produção final?	O aluno não fez nenhuma alteração na produção final e/ou demonstrou desinteresse pelas atividades.	O aluno ampliou em parte a produção escrita, demonstrando certa motivação e ressignificação parcial da escrita.	O aluno ampliou satisfatoriamente a produção textual, adicionando diversas informações, demonstrou motivação ao escrever sobre si e ressignificação da escrita.

Analisaremos as produções inicial e produção final, comparativamente, de 5 alunos em diferentes níveis. Na análise, a fim de preservar a identidade dos discentes, substituirei seus respectivos nomes (inclusive dos textos produzidos por eles) por uma abreviação, por exemplo, Aluno 1 por A1 até A15. Análise comparada das produções inicial e final de A1

Quadro 13: Produção inicial e final de A1

Produção inicial – A1		Produção final – A1	
Quem sou eu?		Quem sou eu?	
1	<i>Eu sou A1 tenho</i>	1	<i>Meu nome é A1 tenho</i>
2	<i>14 moro em Santo</i>	2	<i>14 anos moro em santo Amaro</i>
3	<i>Amaro das Brotas tenho</i>	3	<i>antes de vir morar em santo Amaro</i>
4	<i>três irmãos minha vida e</i>	4	<i>Amaro eu morava no rio.</i>
5	<i>sos minha vida tem algumas</i>	5	<i>meu pai deixo eu e minha</i>
6	<i>relaquenamentos muitos ruins</i>	6	<i>irmã sem Estuda eu trabalhava</i>
7	<i>mais Deus sabe de todas</i>	7	<i>e não Estudava vim pra Segipe</i>
8	<i>as coisa Bensa como</i>	8	<i>com 13 anos comecei a Estuda</i>
9	<i>tem Brincas na Família</i>	9	<i>ai aconteceu uns coisa parei</i>
10	<i>so isso voi para</i>	10	<i>de Estuda comecei no Esperidião</i>
11	<i>uma Escola muito rum</i>	11	<i>ate hoje Estou na Luta</i>
12	<i>meu pai s não Deixava</i>	12	<i>para passa para o 7º ano</i>
13	<i>Eu ir para Escola</i>	13	<i>quero ser advogada</i>
14	<i>poriso Esto no 6º ano</i>	14	<i>meu Sonhor esse eu fico</i>
15	<i>ainda com Fé em</i>	15	<i>muito triste porque meu</i>
16	<i>Deus Passo para o 7º ano</i>	16	<i>Sonhor Estava in no de</i>
		17	<i>agua a Baixo</i>

Os textos do quadro 13 foram produzidos por uma aluna de 14 anos, portanto, encontra-se em defasagem idade-série. Pela faixa etária, deveria estar no 8º ano do Ensino Fundamental. A referida aluna sempre se sentava no canto direito, bem no fundo da sala, demonstrava grande timidez e era calada, daquele tipo praticamente imperceptível no cotidiano escolar, especialmente em disciplinas de apenas 1h/aula semanais (Redação).

Em uma turma de 40 alunos de 6º ano, com tão pouco tempo disponível, é muito difícil conhecer todos os alunos em uma apresentação no primeiro contato, principalmente se for tímido ou possuir inabilidade para falar em público. Por esse motivo, utilizar o relato pessoal em sala de aula é de grande valia, já que proporciona uma aproximação mais rápida dos pares escolares, além de funcionar como diagnóstico que poderá nortear a prática docente.

Ao observarmos a produção inicial, percebe-se que a aluna apresenta uma autoestima negativa (nível 1) ao relatar nas linhas 5, 6, 8 e 9 relacionamentos muito ruins e brigas na família (pais separados). Nas linhas 11-14, a aluna relata que o pai a impediu de estudar e por esse motivo ainda está no 6º ano (repetência), o que denota um autoconceito acadêmico negativo (nível 1). Já as linhas 15 e 16, demonstram uma autoeficácia fragilizada (nível 2), dependendo da ajuda divina, da fé em Deus. Apesar da consigna ser escrever sobre “Quem sou eu?”, a aluna não demonstra sua identidade, só

dirige o olhar para o exterior: problemas familiares, problemas na escola, quantidade de irmãos.

Já na produção final, após a aplicação da SD, percebe-se que com relação à autoestima, ela revela tristeza por ter sido impedida pelo pai de estudar para trabalhar, o que justifica ter ficado dois anos sem estudar. Ainda há a revelação do sonho em se tornar advogada, não citado na produção inicial, que ela diz que estava “indo por água abaixo”. Há um progresso parcial quanto à expressão da identidade, ao demonstrar positividade quanto ao autoconceito e à autoeficácia, pois revela que “está na luta para passar para o 7º ano”, demonstrando motivação para superar a condição atual e buscar a realização do sonho. As estratégias da SD colaboraram na integração da habilidade da leitura com a escrita, A1 ampliou em parte a produção escrita, demonstrando certa motivação e progresso parcial na ressignificação da escrita. A1 revelou em um questionário que gostou da SD por “abrir mais a mente”, ela ascendeu do nível 1 para o nível 2. A aluna tornou-se mais participativa em sala de aula, participou de outros projetos de leitura e conseguiu ser aprovada para o 7º ano.

Análise comparada das produções inicial e final de A2

Quadro 14: Produção inicial de A2

Produção inicial – A2	
Quem sou eu?	
1	<i>minha vida é muito boa eu</i>
2	<i>gosto muito de dança não</i>
3	<i>sol ceregado a joga bola Por que</i>
4	<i>quando eu joga eu cenpri simaxuco Pu</i>
5	<i>risso eu não gosto mas minha vida</i>
6	<i>é muito boa Por que eu tenho minha</i>
7	<i>família que esta sempre almeu lado</i>
8	<i>nigual que mutivo eu gosto dos meus ami</i>
9	<i>gos eles cão jenti boa aminha vida ta</i>
10	<i>começando a menhora Por que tol na ingre</i>
11	<i>ja tenho minha namorada e isso é muito</i>
12	<i>bom Pramin ispero que nos nuca sicê Pare</i>
13	<i>so da vontade de deus mais dê nigem nos</i>
14	<i>que vive sem nigem atra Paian do nossas</i>
15	<i>vida eu meu Pai já moreu eu sotenho mia</i>
16	<i>mãe i eu agradeço á deus Por tudo que</i>
17	<i>eu tenho em tão tem muitas pessoas que</i>
18	<i>tem mãe é Pai irmão i não valoriza depos</i>
19	<i>que perde vai dar valor ai à tarde eu também</i>
20	<i>sou muito ruim em matemática Mas todos</i>
21	<i>têm suas necessidades mas eu tenho meu respei</i>
22	<i>to em tão eu quero qui tenha respeito comigo</i>
23	<i>eu respeito acor di todú mudo i quero que</i>
24	<i>todomudo respeite minha cor minha vida e essa</i>

O texto do quadro 14 foi produzido por um aluno de 15 anos, em defasagem idade-série. Pela faixa etária, deveria estar no 9º ano do Ensino Fundamental. O referido aluno se sentava também no fundo da sala, apesar de não ser assíduo nem participativo em sala de aula, era bastante espirituoso, comunicativo, desenvolto e engajado nos eventos escolares.

Ao observarmos a produção inicial, percebe-se que A2 apresenta uma percepção parcialmente positiva de si, o que denota uma autoestima fragilizada (nível 2) ao relatar nas linhas 9, 10 e 11 “que a vida está começando a melhorar” por ter uma namorada, frequentar a igreja e ter o apoio da família. Com relação à expressão da identidade, o aluno adicionou informações sobre sua identidade de modo parcial (nível 2). Quanto à presença de autoeficácia, ao escrever 24 linhas, podemos afirmar que houve motivação ao escrever o texto. Nas linhas 15-19, A2 demonstra que, com sua vivência de perder o pai

ainda criança, sente-se parcialmente capaz de não só adquirir novos conhecimentos (nível 2), como também os transferir ao leitor. Nas linhas 20 e 21, o aluno cita a sua grande dificuldade em Matemática, o que denota uma percepção fragilizada do autoconceito acadêmico (nível 2), porém ignora o fato de ter reprovado três anos.

[...] Com efeito, perante uma situação de grande insucesso, como é a repetição de um ano escolar, os alunos parecem levar a cabo uma reorganização do *self* que leva à obtenção de auto-percepções positivas em áreas não académicas do autoconceito, de modo a poderem manter o sentimento de valor pessoal. Este processo é acompanhado de orientações motivacionais de evitamento das tarefas escolares. Por seu turno, os alunos que estão em risco de insucesso parecem ver a sua auto-estima ameaçada, não possuindo ainda áreas do autoconceito não académico nas quais consigam retirar dividendos de modo a compensarem a baixa percepção de competência académica. Por outro lado, estes mesmo alunos, apesar de alguma desvalorização das competências escolares ainda não o fazem do mesmo modo que os seus colegas com repetência, parecendo que, ao mesmo tempo que desvalorizam essas competências, continuam a considerá-las como sendo importantes o que, em termos de orientações motivacionais, se traduz em orientações de evitamento um pouco mais moderadas que as dos alunos com história de repetência. (NASCIMENTO e PEIXOTO, 2012, p. 431)

Em consonância com o que afirmam Nascimento e Peixoto (2012), A2 não menciona em seu texto o histórico de reprovações como um bloqueio, ou seja, o aluno utiliza um mecanismo de evitamento do autoconceito acadêmico, a fim de manter o sentimento de valor pessoal. Tal autodefesa denota uma percepção fragilizada quanto ao seu desempenho escolar (nível 2), mas também um esforço em ser positivo, em aceitar que “todos tem suas necessidades” (linhas 20 e 21) e exigir respeito (linhas 22-24). O aluno não cita um propósito de vida, o que pode significar insegurança em sua capacidade de realizar um sonho ou objetivo. O aluno não cita um sonho ou um propósito de vida em sua produção (nível 1), o que pode indicar a sensação de incapacidade de realização ou pouca valia.

Quadro 15: Produção final de A2

Produção final			
Quem sou eu?			
1	<i>minha vida é muito boa eu</i>	25	<i>mundo erado temos que çer algunha</i>
2	<i>gosto muito de dança não sol' chegado</i>	26	<i>coisa na vida médico polícia pesca</i>
3	<i>a joga bola Porque quando eu jogo eu</i>	27	<i>dor, Profesor, hoje em dia ascoisas esta</i>
4	<i>Senpre min machuco eu tenho minha</i>	28	<i>muito rui para arajar trabalho nesse</i>
5	<i>família graças á Deus já Perdi meu pai</i>	29	<i>mundo enta vamos estudar Para não</i>
6	<i>Deus levol ele ele está no çeu eu</i>	30	<i>cair nesse mundo das drogas é sofrimento!</i>
7	<i>eu queria poder alcança meu sonho na</i>	31	<i>porque não queremos nossa mãe ver nossa</i>
8	<i>vida que era poder dar uma vida melhor</i>	32	<i>Sofre porque mãe ajente só tem uma</i>
9	<i>para minha família da uma casa</i>	33	<i>quando ajente Perde nos vamos chora</i>
10	<i>Para minha mãe para ela viver</i>	34	<i>muito nessa vida então vamos</i>
11	<i>uma vida melhor não Passa necessida</i>	35	<i>valorizar nosa família é acabar com essas</i>
12	<i>de não çofre eu estava na igreja</i>	36	<i>coropições essas drogas temo que Peseber</i>
13	<i>mim afastei por calsa di min que não</i>	37	<i>que ajente estamos Sofrendo muito nesse</i>
14	<i>tive mente en ruína ganansia não aba</i>	38	<i>mundo então vamos estudar Para quando</i>
15	<i>cei meu Sonho que era dar uma vida</i>	39	<i>presisar não foutar nada ajente vamos</i>
16	<i>melho para minha vida ir para</i>	40	<i>apender auguma coisas na vida Para</i>
17	<i>ingreja mas eu vou voltar para in</i>	41	<i>nosso futuro eu tenho muitos parentes que</i>
18	<i>greja que é melhor para mim eutenho</i>	42	<i>morero por causa de drogas eu não quero</i>
19	<i>que voutar para obra de deus para mí</i>	43	<i>Sí perde nesse mundo ruín então vamos</i>
20	<i>nha vida melhorar eu não quero entra</i>	44	<i>acabar com essas drogras para não</i>
21	<i>no mundo das drogas porque não leva</i>	45	<i>sofremo aminha opinião temos que acabar</i>
22	<i>á nada no leva a sofrimento para</i>	46	<i>com isso</i>
23	<i>minha mãe é minha família então</i>		
24	<i>temos que estudar para não cai nesse</i>		

Já na produção final, após a aplicação da SD, percebe-se que com relação à autoestima, A2 progrediu na descrição de si, denotando uma autoestima mais positiva. Na reescrita do texto, ele revela o sonho de “poder dar uma vida melhor” à sua família, dar uma casa à mãe para ela não “passar necessidade” e não sofrer (linhas 7-12), não citado na produção inicial, o que denota compreensão total da proposta da SD, correspondendo satisfatoriamente na integração da habilidade de leitura e escrita. A2 ampliou

bastante a produção escrita (escreveu 44 linhas), demonstrando grande motivação durante a realização da SD (cumpru todas as tarefas, especialmente as relativas à animação Moana, pois cantarolava as músicas com um sorriso no rosto) com elementos que revelam consciência de que o estudo é a melhor ferramenta para evitar os perigos que rondam sua jornada: afastamento da igreja e o perigo iminente do “mundo das drogas”, causa de grande sofrimento familiar. Houve um progresso satisfatório na ressignificação da escrita, portanto A2 ascendeu do nível 2 para o nível 3.

Infelizmente, o referido aluno desistiu de frequentar a escola na última unidade e novamente foi reprovado. Apesar da SD produzir um efeito motivador, faz-se necessário um esforço conjunto dos professores, da equipe gestora e da família a fim de combater episódios de evasão que aumentam os índices de fracasso escolar.

Análise comparada das produções inicial e final de A8

Quadro 16: Produção inicial A8

Produção inicial – A8	
<i>Quem sou eu?</i>	
1	<i>Olá! meu nome é A8,</i>
2	<i>tenho 12 anos, e a matéria que eu</i>
3	<i>mais gosto é Português, História e redã</i>
4	<i>ção pois a que eu tenho muita difi</i>
5	<i>culdade é matemática Já o que eu</i>
6	<i>sou exper é Ciência. Eu nasci em</i>
7	<i>Aracaju e moro em Santo Amaro,</i>
8	<i>gosto muito de escrever, erro um</i>
9	<i>pouco mas faço coisas interessantes</i>
10	<i>como cantar sempre querendo ví</i>
11	<i>rar uma cantora famosa.</i>

O texto do quadro 16 foi produzido por uma aluna de 12 anos, em idade adequada para a série. Era uma aluna aplicada e desenvolta, mas que era constantemente hostilizada por parte da turma, sofria bullying. Ao observarmos a produção inicial, quanto à autoestima, percebe-se que A8 apresenta uma percepção fragilizada de si (nível 2) ao relatar nas linhas 8 e 9 que comete erros, mas faz “coisas interessantes” (autocrítica). Com relação à expressão da identidade, a aluna adicionou informações sobre si de modo parcial (nível 2).

Quanto à presença de autoconceito acadêmico, A8 revela na linha 6 “ser expert” em Ciências e na linha 8 que “gosta muito de escrever”, isto é, apresenta uma percepção positiva (nível 3) sobre seu desempenho escolar (o que denota motivação em sala de aula). Quanto à autoeficácia, nas linhas 10 e 11, percebe-se que com seus talentos e habilidades, ela se sente capaz de adquirir novos conhecimentos (nível 3). Apesar de na produção inicial A8 dizer que “canta sempre querendo se tornar uma cantora famosa”, não pode ser considerado um propósito de vida, pois nas outras produções essa informação será substituída, portanto, denota fragilidade no propósito (nível 2).

Análise da produção final de A8:

Quadro 17: Produção final A8

Produção final – A8			
Quem sou eu?			
1	<i>Eu sou uma pessoa muí</i>	26	<i>Os esportes que eu pratico</i>
2	<i>to alegre, tenho 12 anos e meu</i>	27	<i>são meios radicais, é a bici</i>
3	<i>nome é A8,</i>	28	<i>clêta, os patins e o Skate.</i>
4	<i>eu nasci em Aracaju,</i>	29	<i>Aqui nessa cidade do interior</i>
5	<i>Se, e moro em Santo Amaro</i>	30	<i>eu vivo muito bem tem de tudo aqui.</i>
6	<i>dás Brotas também em Sergipe.</i>	31	<i>Eu tenho muito medo de per</i>
7	<i>Eu sempre canto, quando</i>	32	<i>der o meu avô e minhas a</i>
8	<i>estou fazendo algumas coisas,</i>	33	<i>vós, pois o meu avô e minha</i>
9	<i>como, tomando banho e etc.</i>	34	<i>bisa estão doentes.</i>
10	<i>Quando eu era pequena</i>	35	<i>O primeiro doce que eu fiz</i>
11	<i>com uns três anos mais o</i>	36	<i>foi o brigadeiro, ficou uma delícia.</i>
12	<i>menos eu viajei para o Rio</i>	37	<i>Meu sonho é ver minha casa</i>
13	<i>de Janeiro, morei em Coroa</i>	38	<i>pronta e ter meu quarto.</i>
14	<i>Grande.</i>	39	<i>O que eu quero ter é um</i>
15	<i>Eu não conheci o meu avô</i>	40	<i>Nootibook, um celular e uma</i>
16	<i>paí da minha mãe. Conheci</i>	41	<i>câmera para fazer vídeos no</i>
17	<i>minha bisa, mas ela morreu</i>	42	<i>yotuby. O nome vai ser</i>
18	<i>quando eu tinha dois anos.</i>	43	<i>um pouco de tudo.</i>
19	<i>Tenho minhas duas avós,</i>	44	<i>Eu também gosto de viajar.</i>
20	<i>meu único avô e minha bisa.</i>	45	<i>Eu acho que um dia vou</i>
21	<i>Moro com minha mãe,</i>	46	<i>realizar o sonho da minha mãe</i>
22	<i>meu paí e meu irmão.</i>	47	<i>que é ter um Salão de beleza.</i>
23	<i>O meu sonho é ser uma</i>	48	<i>E o sonho do meu paí que é</i>
24	<i>dócer profissional.</i>	49	<i>ter uma oficina. E o meu que</i>
25	<i>Pra isso deverei estudar bastante.</i>	50	<i>é ter uma doceria, equipada.</i>

Após a aplicação da SD, quanto à expressão da identidade, A8 ascendeu do nível 2 ao nível 3, pois ampliou bastante o relato sobre si (50 linhas) de modo mais positivo. Apresenta também uma autoestima mais fortalecida, ao não realçar aspectos negativos de si; demonstra que com seus talentos e habilidades, sente-se capaz de adquirir novos conhecimentos. Na

reescrita, A8 decide suprimir informações sobre autoconceito acadêmico, o que possivelmente considere que não seja uma informação relevante para definir quem ela é; demonstra mais segurança em sua capacidade de realizar um sonho ou objetivo (casa reformada, salão de beleza para a mãe e oficina para o pai) e a sua vocação de ser uma doceira profissional; adiciona na produção final a importância da família (pais e avós) para alcançar seu propósito de vida. Em síntese, A8 ascendeu do nível 2 ao nível 3, por meio da aplicação da SD houve grande progresso na percepção de si e um resultado satisfatório na ressignificação da escrita de A8.

Análise comparada das produções inicial e final de A13

Quadro 18: Produção inicial e final de A13

Produção inicial – A13		Produção final – A13	
<i>Quem sou eu?</i>		<i>Quem sou eu?</i>	
1	<i>Eu sou A13 nasci</i>	1	<i>Eu sou A13 nasci em Cape</i>
2	<i>em Capela tenho 12 anos gosto</i>	2	<i>la tenho 12 anos gosto muito de jogar jogos no meu</i>
3	<i>muito de mecher no computador não</i>	3	<i>computador tenho varios amigos fora daqui de San</i>
4	<i>gosto muito de matemática sou educa</i>	4	<i>to Amaro das Brotas.</i>
5	<i>dó moro em Santo Amaro das Brotas</i>	5	<i>Eu quero assim daqui a um tempo ser um Youtuber</i>
6	<i>sou estudioso nunca reprovei e tam</i>	6	<i>que faz vídeos de jogos onlines e talvez foser</i>
7	<i>bem espero que eu nunca reprove e</i>	7	<i>um grande sucesso e ser bem conhecido e comes</i>
8	<i>tambem espero que eu consiga alcan</i>	8	<i>sar a ganhar bastante dinheiro e eu espero que eu te</i>
9	<i>çar o meu grande sonho de ser um</i>	9	<i>ha uma grande força de meus colegas e família.</i>
10	<i>youtuber por isso eu faço um curso de</i>	10	<i>Eu agora estou no 6° ano e estou fazendo um</i>
11	<i>computação para aprender mais sobre</i>	11	<i>curso de inglês que é muito bom aprender uma</i>
12	<i>computadores e etc.</i>	12	<i>outra língua pra se comunicar nos jogos e</i>
13		13	<i>arranjar um grande imprego e seguir o</i>
14		14	<i>meu grande sonho de ser popular no</i>
15		15	<i>mundo.</i>

Os textos do quadro 18 foram produzidos por um aluno de 12 anos, em idade adequada para a série. Analisando a produção inicial, percebe-se que A13 apresenta uma percepção positiva quanto à autoestima (nível 3) ao relatar nas linhas 4-6 aspectos positivos sobre si: educado e estudioso. Com relação à

expressão da identidade, o aluno adicionou informações sobre si de modo parcial (nível 2). Quanto à presença de autoeficácia e autoconceito acadêmico, A13 revela nas linhas 6-8 uma percepção positiva quanto ao seu desempenho escolar (o que denota motivação em sala de aula) e nas linhas 8-12 demonstra capacidade de adquirir novos conhecimentos (curso de computação) com seus talentos e habilidades (nível 3). O aluno demonstra segurança em sua capacidade de realizar “seu grande sonho” de se tornar *youtuber*, o que denota uma percepção positiva (nível 3).

Já na produção final, após a aplicação da SD, quanto à expressão da identidade, A13 ascendeu do nível 2 ao nível 3, pois ampliou o relato sobre si, demonstrando uma percepção positiva de si. Apresenta uma autoestima mais fortalecida; demonstra que com seus talentos e habilidades, sente-se capaz de adquirir novos conhecimentos, pois nas linhas 10-15 relata que frequenta um curso de inglês com o objetivo de “se comunicar nos jogos, arranjar um grande emprego e ser popular no mundo”. Na reescrita, A13 (assim como A8) também suprime informações sobre autoconceito acadêmico, o que possivelmente considere que não seja uma informação relevante para definir quem ele é; demonstra mais segurança em sua capacidade de realizar um sonho ou objetivo e planejamento ao agir no presente para conquistar suas metas no futuro; adiciona na produção final a importância do apoio de amigos e familiares para alcançar seu propósito de vida. Enfim, mesmo que A13 já estivesse majoritariamente no nível 3, percebe-se que sempre há como progredir ainda que em poucos aspectos. Considero que por meio da aplicação da SD houve uma sensível mudança na percepção de si e um progresso satisfatório na ressignificação da escrita de A13.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora deste trabalho foi: “Através do trabalho com o gênero textual relato pessoal, pode-se ressignificar a produção escrita na escola pública, a fim de proporcionar o fortalecimento da autoestima, da identidade e, conseqüentemente, contribuir no combate ao ciclo de fracassos escolares?”. Após dois anos dedicados a essa pesquisa, posso afirmar que é possível contribuir para a ressignificação da produção escrita, viabilizar a reflexão sobre a autoestima, a identidade e o propósito de vida. Como também, proporcionar reflexão e motivação ao aluno a fim de superar os fracassos na escola, porém, diversos fatores convergem para tal insucesso, os quais estão além da influência de uma SD em sala de aula ou de um esforço centrado somente em um docente. Faz-se necessário também o engajamento de toda a comunidade escolar: envolvimento de gestores, de coordenadores, de funcionários, de toda a equipe docente e da família, primordialmente.

Independentemente do fator que interfira no bom desenvolvimento da escrita pelo indivíduo, é essencial que o professor de Língua Portuguesa, como também todas as licenciaturas e o pedagogo, tenham subsídios a partir da sua formação acadêmica para desenvolver um “olhar psicopedagógico” ao proporcionar aulas que facilitem o aprendizado dos discentes e desenvolvam a competência leitora e escritora do aluno.

Tais medidas possibilitarão a identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem na turma, o que proporcionará o encaminhamento para uma equipe multidisciplinar ou sala de recursos, a fim de diagnosticar precocemente algum distúrbio ou transtorno e, conseqüentemente, efetuar a intervenção adequada. “Na maior parte dos casos, o diagnóstico precoce constitui uma condição favorável para uma intervenção mais eficaz com a criança, além de orientações para a família e para a escola” (LIMA et.al., 2006, p. 190).

Presenciei durante a aplicação desta pesquisa, um caso específico de aluno em distorção idade-série que apresentou grande motivação e envolvimento na SD. Durante a escrita processual, o discente demonstrou esperança, reflexão e consciência sobre o propósito de vida. A aplicação da SD também proporcionou a mudança do olhar desta docente. Mas, provavelmente,

devido a problemas em sua vida pessoal, o discente, com condições de ser aprovado, abandonou a escola na última unidade, não havia na secretaria da escola nenhum tipo de informação para contatar o aluno ou sua família. Enfim, delineou-se mais uma reprovação: a quarta.

Casos como esse, repetem-se todos os anos nas escolas brasileiras. É frustrante. Surge outro questionamento, se toda a comunidade escolar considerasse o aluno integralmente, se toda a equipe escolar estivesse com o olhar diferenciado, o desfecho seria diferente? O fator família ainda seria preponderante, mas confesso que é um propósito vivenciar essa proposta educacional.

Viveremos 5h por dia de nossas vidas (e dos alunos também) por, pelo menos, 200 dias letivos dentro de uma sala de aula. O que estamos fazendo desse tempo? É sofrível? Quantos colegas já não foram acometidos por diversos problemas emocionais, como a Síndrome de Burnout - distúrbio psíquico caracterizado pelo estado de tensão emocional e estresse provocados por condições de trabalho desgastantes. É urgente que busquemos conhecer-nos mais profundamente em busca do equilíbrio emocional e de nosso propósito, a fim de podermos conduzir tantas crianças ou jovens que passarão por nossa jornada.

Da mesma forma que aprender é uma importante função do herói, ensinar ou treinar é uma função-chave do Mentor. Sargentos, instrutores, professores, guias, pais, avós, velhos treinadores de boxe rabugentos, e todos aqueles que ensinam truques a um herói são manifestações desse arquétipo. É claro que ensinar é uma estrada de mão dupla. Qualquer pessoa que já tenha ensinado sabe que a gente aprende tanto com os alunos quanto ensina a eles. (VOGLER, 2015, p. 63)

As dificuldades são inúmeras, o cenário é desanimador, mas ser professor perpassa muito além de conteúdos programáticos. Em muitos casos, nós, professores, seremos a única referência daquela vida sentada diante de nossos olhos, a única fonte de motivação, a função de ensinar nos torna “mentores”.

As leituras e discussões propostas nas aulas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) oportunizam o aprofundamento da formação docente ao nos tornar professores-pesquisadores e fornecer subsídios para

inovar em práticas pedagógicas mais eficazes, por meio do desenvolvimento de recursos que têm como objetivo maior a melhoria da qualidade do ensino de alunos da educação básica. O PROFLETRAS é um instrumento essencial para fortalecer o sistema educacional brasileiro, pois possibilita ao professor-aluno repensar sua atuação em sala de aula e discutir com seus pares novas perspectivas, a fim de não sucumbir aos obstáculos da práxis pedagógica.

Nosso objetivo com a presente pesquisa foi o desenvolvimento em classe das habilidades socioemocionais do aluno, isto é, que ele reflita e, possivelmente, desenvolva um conhecimento ajustado de si mesmo, reconheça e confie em suas capacidades para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício do protagonismo. Enfim, pretendeu-se contribuir não só para a ressignificação do ler e do escrever na escola, como também, proporcionar ao aluno e ao professor a reflexão acerca da imagem que tem de si e qual o seu propósito de vida.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O jogo de regras na psicopedagogia clínica: explorando suas possibilidades de uso**. São Paulo: PUC-SP. Pós-Graduação em Psicopedagogia. Monografia, 1996.

_____. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal** - um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Editora Artmed, 1981.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 7, p. 15-43, 2003.

ARAGÃO, Andreia Doria. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal**. 2016. 85 f. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

ASSIS, Maria José Paulino de. **Registro das memórias**: uma questão identitária. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]

BERGAMIN, Denisi de Arruda Venci. **A Psicologização do Processo Ensino-Aprendizagem**. 2012. 11 f. Artigo. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2012.

BISPO, Dalila Santos. **Leitura, compreensão e produção textual**: o gênero fábula em cena. 2018. 101 f. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

BORBA, Valquíria C. M. **Instrução e produção textual**: um estudo com contos de assombração. Maceió: EDUFAL, 2013.

_____, Valquíria C. M.; PEREIRA, Monalisa dos R. A.; SANTOS, Adelino P. dos. Leitura e escritura: processos cognitivos, aprendizagem e formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**, p. 116-133, 2001.

CÂMARA, José Aurélio da. **A produção textual no ensino fundamental: processo de retextualização com o gênero memórias**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2008.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** (Trad. Laura Tadei Brandini). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Natália Rolla da. **A contribuição da obra Alice no país das maravilhas para construção da identidade dos alunos do Ensino Fundamental II**. 2013. Monografia. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, Brasília, DF. 2014.

DANTAS, Cloacir Gomes. **"Quem sou eu?": uma (re) construção do sujeito por meio da narrativa autobiográfica - proposta didática com um olhar nas interações em sala de aula**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DANTAS, Sônia Alves. **Oralidade e letramento no ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. et alii. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERNANDÉZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação**. Artmed, 2001.

FOSSATTI, Carolina L. Cinema de animação e as princesas: uma análise das categorias de gênero. In: **INTERCOM-SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO. Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Autores associados/Cortez, 1982.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT (2012). Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em 06 mai. 2017.

GATTI, Bernardete A. **Subjetividade em educação: comentários paralelos ao texto de Fernando LG Rey**. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 13, 2017.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

JUNG, Carl G. et al. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. **Língua**, p. 267-302, 1998.

_____, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, n. 3, p. 487-518, 2010.

LEFFA, Vilson Jose. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LIBERMANN, Zelig. **Tempo, memória e ressignificação**. In: REVISTA BRASILEIRA DE PSICOTERAPIA, v.15. n. 3. 2014. p. 83-90.

LIMA, Ricardo Franco de. et al. **Dificuldades de aprendizagem**: queixas escolares e diagnósticos em um Serviço de Neurologia Infantil. In: REVISTA NEUROCIÊNCIAS, v.14. n. 4. out/dez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. DIONÍSIO, Ângela Paiva, BEZERRA Maria A.; MACHADO, Anna Rachel (org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. Cortez Editora, 2003.

MOANA – Um mar de aventuras (Moana – The ocean is calling). Direção: John Musker e Ron Clement. Produção: Osnat Shurer. Trilha sonora original: Lin-Manuel Miranda, Mark Mancina e Opetia Foa'i. Califórnia: Walt Disney Pictures, 2016. 1 Blu-ray (107MIN), cor.

MONTEIRO, Arminda da Conceição LM. **Autoestima em contexto escolar: um estudo de caso**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

NASCIMENTO, Sandra; PEIXOTO, Francisco. Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, auto-estima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. **Análise Psicológica**, v. 30, n. 4, p. 421-434, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. Parábola Editorial, 2010.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4º. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Ensino de produção textual**: da higienização da escrita para a escrita processual. In: CINTRA, Anna M. Marques e PASSARELLI, Lílian G. A pesquisa e o ensino da língua portuguesa sob diferentes olhares. São Paulo: Blucher, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.40 -54.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Maristela Felix dos et al. **Autobiografia: exercendo o protagonismo em sala de aula**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SCHULTHEISZ, Thais Sisti De Vincenzo; APRILE, Maria Rita. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, v. 5, n. 1, 2015.

SIGNORINI, Inês. O relato autobiográfico na interação formador/formando. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, p. 93-126, 2005.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Letramento - um tema em três gêneros**. Autêntica, 2007.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 8 reimpressão São Paulo: Contexto, 2016 [2003].

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, T. B.; OSÓRIO, AM do N. **A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário**. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, v. 26, 2003.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Campinas, SP: [s.n.], 2008. (tese de doutorado)

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIÉGAS, Lilian Mara Dela Cruz. **Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita: o texto e sua reescrita**. 2007. Dissertação de Mestrado.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor: estrutura mítica para escritores**. Aleph, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal de Sergipe
Departamento de Letras
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A (RES)SIGNIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA ATRAVÉS DO RELATO PESSOAL

1) Introdução

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa – **A (RES)SIGNIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA ATRAVÉS DO RELATO PESSOAL**.

Se decidir pela participação de seu filho(a), é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel na pesquisa. É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

Esta pesquisa busca estratégias para ressignificar a produção escrita através do desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos discentes, isto é, por meio do fortalecimento da autoestima, a fim de reduzir o ciclo de fracassos na escola pública. Através da leitura e da escrita do gênero relato pessoal e da exibição de vídeos (animação e documentário), organizado em atividades diversificadas e interativas, planejadas sistematicamente em uma sequência didática, ampliar a compreensão dos estudantes de sua inserção no mundo e que possa refletir sobre seu lugar no mundo para contribuir no fortalecimento da sua autoestima e da sua identidade.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo, seu filho(a) será solicitado(a) a realizar atividades de leitura na sala de aula de textos literários, de vídeos (documentário e animação) para desenvolvimento da escrita e da autoestima do aluno. Essas atividades poderão ser gravadas em áudio e vídeo, todas as imagens e depoimentos poderão ser utilizados na produção de material de apoio pedagógico para professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme descrito nos objetivos.

4) Riscos

Risco inexistente.

5) Benefícios

Seu filho(a) não receberá qualquer remuneração por sua participação e também não terá qualquer gasto com a pesquisa. Você será informado(a) sobre os resultados do estudo, recebendo cópia do relatório final, se assim o desejar.

6) Caráter Confidencial dos Registros

A autoria dos participantes e as informações obtidas neste estudo não poderão ser confidenciais, o seu filho será identificado(a) quando o material de seu registro for utilizado para propósitos de publicação científica.

7) Participação

- A participação de seu filho(a) nesta pesquisa consistirá em: Participar das atividades de leitura e escrita propostas pela professora-pesquisadora;
- Participar do estudo, produção e realização do gênero relato pessoal através de vídeos (documentário e animação).

É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo é completamente voluntária.

8) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e participação de seu filho(a), agora ou a qualquer momento. Caso você necessite procure a Profa. Priscila Mendonça no C.E. Esperidião Monteiro, nas manhãs de segunda a sexta, ou ligue para:

Prof^a Dr^a Laura Camila Braz de Azevedo – (79) xxxx-xxxx – Aracaju

Prof^a Mestranda Priscila Mendonça Moura – (79) xxxx-xxxx – Aracaju

9) Declaração de consentimento

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas.

Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento.

Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar do estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

_____/_____/_____
Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao/à participante. Acredito que o/a participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador

AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM

Eu, _____, portador(a) de cédula de identidade nº _____ autorizo o registro em foto, áudio e vídeo, bem como a veiculação da imagem de meu filho e depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e depoimentos, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Santo Amaro das Brotas, _____ de setembro de 2018.

Assinatura do responsável

APÊNDICE B – Registros fotográficos da aplicação da SD



Imagem 1: 3ª etapa - Exibição da animação "Moana, um mar de aventuras"



Imagem 2: 3ª etapa - Aplicação de questionário



Imagem 4: 4ª etapa - Vídeo Tábara Amaral



Imagem 3: 4ª etapa - Preenchimento dos mapas mentais



Imagem 5:: Aula expositiva sobre o gênero relato pessoal



Imagem 6: Editoração (digitação dos textos)

APÊNDICE C – Caderno pedagógico

ANEXOS

ANEXOS A – Produção inicial e final dos alunos (nomes omitidos)

Quem sou eu

- 1 Eu sou [nome] tenho
- 2 14 anos moro em Santo
- 3 Amaro das Brejoirinhas
- 4 três irmãos minha vida é
- 5 ~~uma~~ minha vida tem algumas
- 6 relaxamentos muitos amigos
- 7 meus Deus sou de todas
- 8 as coisas Bem como
- 9 tem Brincadeiras na Família
- 10 depois disso vou para
- 11 uma escola muito ruim
- 12 meu pai não queria
- 13 eu ir para escola
- 14 porque estou no 6º ano
- 15 ainda com 14 anos
- 16 Deus passo pelo 7º ano

Imagem 7: A1 (Produção final)

01 meu nome é [nome] tenho

02 14 anos moro em Santo Amaro

03 tanto de um mora em Santo

04 Amaro eu morava no rio.

05 meu pai depois eu e minha

06 irmã sem estudar eu trabalhava

07 e não estudava vim pra Sujei

08 com 13 anos comecei a estudar.

09 aí gente deu uma coisa parei

10 de estudar comecei no experimento

11 até hoje estou na Sujei

12 para parar para o 7º ano

13 fui se adequada

14 meu Senhor ~~esse~~ eu fico

15 muito triste por que meu

16 Senhor estava ~~em~~ ano de

17 água a baixo

18

Imagem 11: A1 (Produção inicial)

Quem sou eu?
 minha vida é muito boa eu
 gosto muito de dança e de
 ser obrigado a pagar pelo que
 quando eu pago eu tenho certeza de
 que eu não gosto mais minha vida
 é muito boa por que eu tenho uma
 família que está sempre ajudando
 mim que me dá um gostinho de
 que eles são gente boa e minha vida
 começou a melhorar por que eu não
 já tenho minha casa e eu sou
 um brasileiro que não mais vive
 na rua e não de mais ninguém
 que não tem ninguém mais do que
 minha mãe e meu pai e minha
 mãe é eu agradeço a Deus por tudo que
 eu tenho em Deus tem muitas coisas que
 tem mãe e pai irmão e não sei mais
 que Deus não dá nada e não sei mais
 não mais eu sou muito mais
 tem uma vida muito boa eu tenho
 tudo em Deus eu quero que Deus sempre
 me respeite e eu sei de Deus e eu
 tenho muito respeito por minha vida

Imagem 12: A2 (Produção inicial)

REESCRITA DO RELATO PESSOAL	
TEMA: Quem sou eu?	
01	minha vida é muito boa eu
02	gosto muito de dança não sei dançar
03	a yoga lá lá porque quando eu faço eu
04	sempre sinto vontade de fazer minha
05	família graças a Deus já perdi minha pai
06	meu pai ele está na casa eu
07	queria poder alcançar meus sonhos na
08	vida que era poder de uma vida melhor
09	para minha família da minha casa
10	para minha mãe para ela não
11	uma vida melhor não para mim
12	de não fazer eu estou na igreja
13	minha oferta por isso é minha que não
14	está muito eu quero ganhar mais
15	é meu sonho que eu sou uma vida
16	melhor para minha vida é ir para
17	igreja mas eu não vou para ir
18	gracia que é melhor para mim então
19	que não vou para de Deus para mi
20	na vida melhor eu não quero estar
21	no mundo dos mortos porque não vou
22	a nada no céu a segundamente para
23	minha mãe é minha família está
24	temos que estudar para não sair desse
25	mundo onde temos que fazer alguma
26	coisa na vida médica, política, isso
27	de, professor, hoje em dia o mundo está
28	muito ruim para fazer trabalho mais
29	mundo está ficando estudar para não
30	sair desse mundo dos mortos e segundamente

Imagem 13: A2 (Produção final – frente)

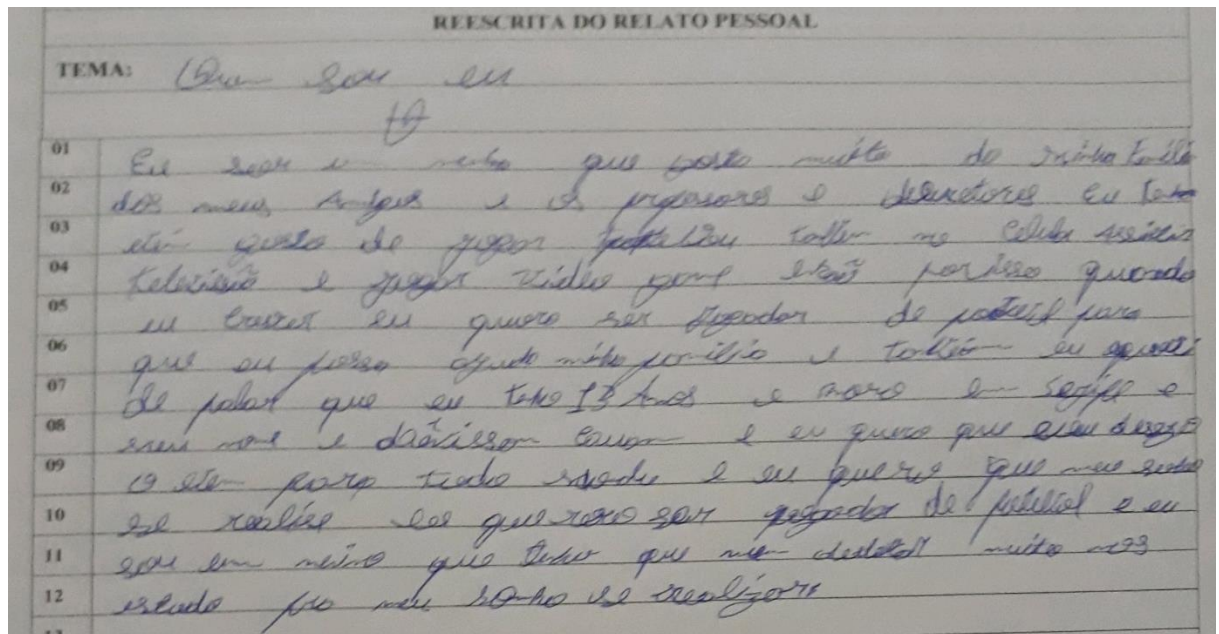


Imagem 16: A3 (Produção final)

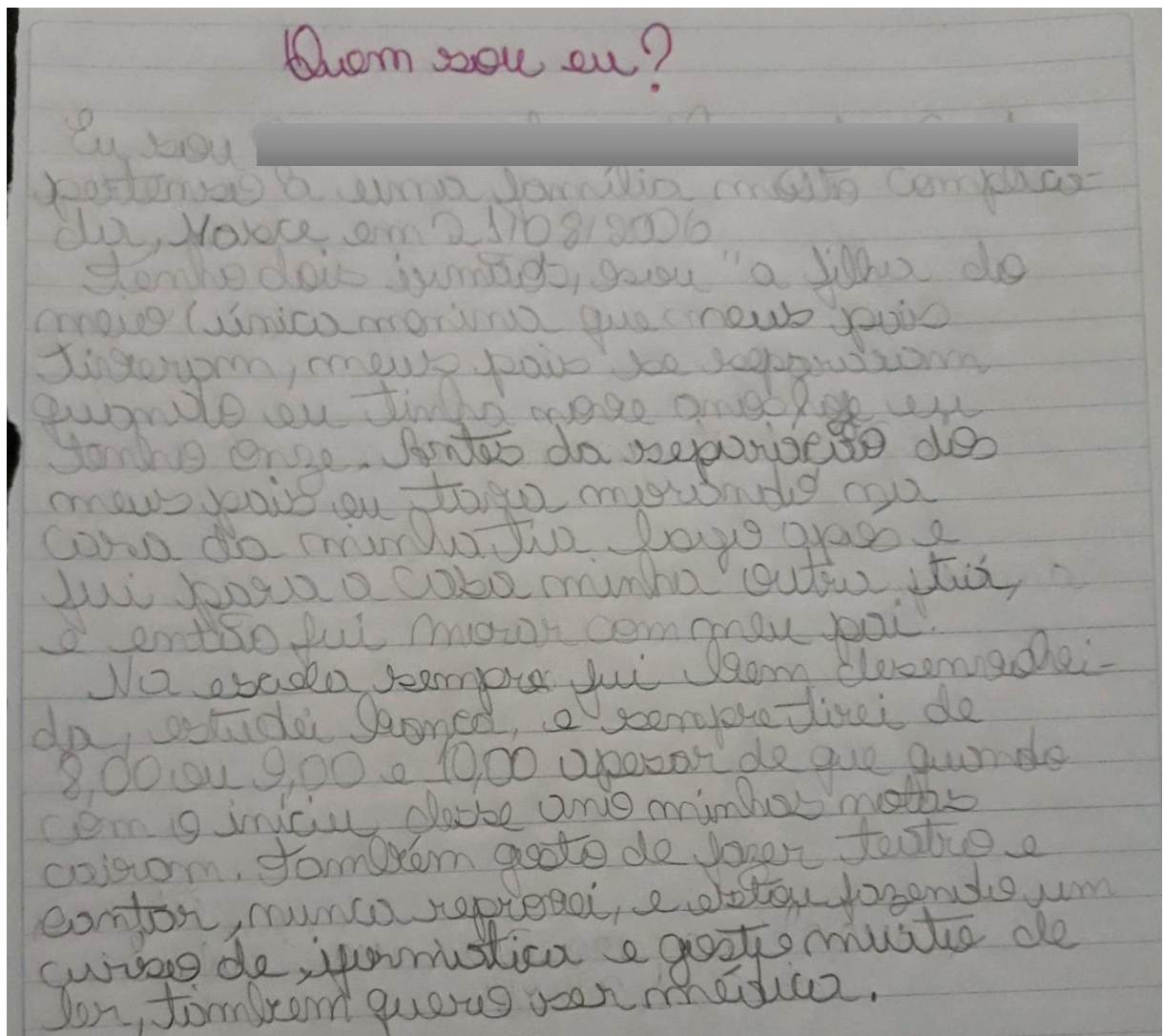


Imagem 17: A4 (Produção inicial)

REESCRITA DO RELATO PESSOAL	
TEMA: Quem sou eu?	
01	Eu sou [redacted] uma estudante, como os outros que
02	penso em tudo, acho que os pais não ia entender. Eu morei
03	em Aracaju no dia 21/08/2018. Uma pré-adolescente
04	meio que estudiosa, ciumento, mégo, lesoado e omeio e outros
05	sentimentos, eu como todos os outros pessoas tenho um
06	senhor que é se temer médo, também tenho um talento
07	sem legal, uma coisa que amo fazer que é cozinhar e
08	também escrever coisas. Minha família gosta muito de me,
09	me apoiar e tal, só que eles brigam muito entre si. Há
10	na escola muita gente também gosta de me, meus amigos
11	estão sempre do meu lado como os professores.
12	Morei com meu irmão mais velho e meu pai eles são
13	muito chatos, não me deixam fazer nada, são muito ciumentos,
14	me obrigam a estudar eles são assim e eu só tiro dois.
15	Meu primo são como meus irmãos gosto muito deles.
16	Gosto muito de cantar, dançar, se apresentar, sou e estou
17	montada e cheia de amigos.
18	Bom sou assim.
19	Quem sou eu

Imagem 20: A4 (Produção final)

Quem sou eu?

Eu sou [redacted]
 tenho 13 anos o meu nome é [redacted]
 e chamo [redacted]
 e meu pai se chama [redacted]
 eu tenho duas irmãs Thifani e Gabriela, Gabriela não é filha do meu pai mais ela mora com meu pai e com minha mãe, eu nunca repito aqui eu gosto de ler, de dançar, de cantar mais sou um pouco tímida e tenho um pouco de dificuldade com Geografia

Imagem 16: A5 (Produção inicial)

Quem sou eu?

Eu sou [redacted] Tenho 11 anos, morei em Aracruz e sou luterana e aquariana. O nome da minha mãe é [redacted] e do meu pai é [redacted]. Tenho dois irmãos, Thifani e Gabriela e mais uma pessoa que também considera minha mãe e meu pai, também tenho um amigo que chamo ele de irmão Kistier mais ele nem conhece minha mãe e meu pai. Eu gosto muito de ficar perto da minha família por que me sinto privilegiada principalmente com meus pais, meus pais são meus bens mais preciosos. Eu gosto de ler, cantar, Dançar e agora não estou mais com dificuldade nas matérias.

Imagem 217: A5 (Produção final)

Quem sou eu?

Eu sou [redacted] tenho 14 anos já reproduzi 3 anos em uma escola mais lá eu estava querendo parar de estudar para ser alguém no futuro, meu pai já faleceu e ele me deu mais minha mãe minha mãe trabalha 3 vezes na semana. Condição meu pai morreu, ele tinha 8 anos mais hoje ele tem 14 ele tem 7 irmãos comigo três irmãos e quatro irmãs elas três irmãos e por parte de pai meu pai sou com minha mãe e com minha mãe.

Imagem 22: A6 (Produção inicial)

REESCRITA DO RELATO PESSOAL	
TEMA: Quem sou eu	
01	Quem sou eu?
02	Quem sou eu?
03	tenho 14 anos moro em [redacted] sou [redacted]
04	meu pai faleceu sou filho menor mãe que
05	a idade dele é 39 anos meu pai
06	tenho 58 anos e tenho 7 irmãos tenho
07	6 tios e 8 tias muito muito de meus
08	co também gosto de tanto muito
09	meu trabalho
10	meus gostos de jogar bola meu esporte
11	e gosto de tudo
12	
13	minha família mora em [redacted]
14	com meus irmãos
15	

Imagem 19: A6 (Produção final)

Quem sou eu?

Meu nome é [redacted] Tenho 11 anos moro em [redacted] moro em [redacted] moro com 7 irmãs e sou adotado por minha tia mãe sei que minha mãe tá mais no meu coração ela sempre está minha mãe do coração me contou isso quando eu tinha 7 anos eu era muito pequena minha mãe adotou se chama [redacted] Minha mãe do coração: [redacted] meu pai da cor. [redacted] Minha mãe: [redacted] Meu nome é [redacted] Eu sou muito feliz com a minha família.

Imagem 20: A7 (Produção inicial)

REESCRITA DO RELATO PESSOAL	
TEMA: Quem sou eu?	
01	Meu nome é [redacted] tenho 14 anos, sou obata
02	por minha tia, e tenho muito orgulho disso
03	porque além dela me cuidar me dá tudo
04	que eu quero, eu vou para o colégio e faz duela
05	comigo não sei porque, meu sonho é salvar a
06	vida das pessoas e ajudar minha família
07	e quero fazer uma escola em Serão porque tem muita
08	gente que não tem um livro pra ler não
09	uma caneta pra escrever.
10	Meu pai precisa da minha ajuda porque ele
11	ta com a mão esquerda enfiada e ele não
12	fala a dor não sei porque ele não fala mas tá tudo bem
13	ele tá pra Rio grande do Sul pra ficar com seus
14	irmos e filhos pra se cuidar.
15	

Imagem 231: A7 (Produção final)

Quem sou eu?

Olá! Meu nome é [redacted]

Tenho 12 anos, e a matéria que eu mais gosto é Português, História e redação pois a que eu tenho muita dificuldade é matemática já o que eu vou aprender é latência. Eu nasci em Aracaju e morei em Santo Amaro, gosto muito de escrever, sou um pouco mas faço coisas interessantes como cantar sempre querendo ser uma cantora famosa.

Imagem 242: A8 (Produção inicial)

REESCRITA DO RELATO PESSOAL	
TEMA: Quem sou eu?	
01	E eu sou uma pessoa mui
02	to alegre, Tenho 32 anos e meu
03	nome é [REDACTED]
04	deles, eu nasci em Aracaju,
05	Se, e morei em Santo Amaro
06	das Brotas, também em Sergi-
07	pe.
08	E eu sempre canto, quando
09	estou fazendo algumas coisas,
10	como, tomando banho, etc.
11	Quando eu era pequena
12	com uns três anos mais o
13	meus eu viajei para o Rio
14	de Janeiro, morei em casa
15	gratida.
16	E eu não conheci o meu avô
17	pai da minha mãe. Conheci
18	minha leia, mas ela morreu
19	quando eu tinha dois anos.
20	tenho minhas duas avós,
21	meu avô e minha
22	leia.
23	Morei com a minha mãe
24	meu pai e meu irmão.
25	O meu avô é uma
26	profissional.
27	Para isso desexei estudar
28	leitura.
29	Os esportes que eu pratico
30	são meus radicais, e a leia.

Imagem 23: A8 (Produção final - frente)

deta, os patins e o Skate.
 Aqui nessa cidade do interior
 eu vivo muito bem Tom de tu
 do aqui.
 Eu tenho muito medo de per-
 der o meu arê e minhas a-
 ras, pois o meu arê e minha
 leixa, estão doentes.
 O primeiro dolo que eu fiz
 foi o leigadeiro, ficou uma
 delicia.
 Meu sonho é ver minha casa
 pronta e ter o meu quarto.
 O que eu quero ter é um
 Notebook, um celular e uma
 câmera para fazer videos no
 Youtube. O nome vai ser um
 pouco de tudo.
 Eu também gosto de vivo
 fare.
 Eu acho que um dia vou
 realizar o sonho da minha mãe
 que é ter um Salão de beleza.
 É o sonho do meu pai que é
 ter uma oficina. E o meu que
 é ter uma doceria, equipada.

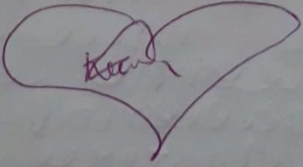


Imagem 254: A8 (Produção final - verso)

Quem sou eu? Redução

Meu nome é [redacted] eu morei em
 Curitiba, eu morei em Santo Amaro
 das Brotas, eu tenho 33 anos de
 idade eu tenho 3 irmãos 2 com
 mais o nome deles é Pedro, Rubem
 e Nelly. Meus pais se separaram
 antes de eu nascer, mais depois ele
 voltou morou a morou com ela
 mais minha mãe não quis e
 agora eu moro com pai e as
 irmãs com mãe eu e eu sou feliz
 e acho muito amor e carinho
 eles me da tudo de bem e que
 uma criança devia ter de amor
 minha mãe eu gosto muito de
 estudar eu quero estudar sem
 repouso por que eu quero ter
 meu emprego meu dinheiro e não
 ter que depende de ninguém mais
 quero estudar nem ter filhos quero
 ser feliz.

Imagem 265: A9 (Produção inicial)

REESCRITA DO RELATO PESSOAL	
TEMA:	Quem sou eu?
01	A minha vida é cheia de amigos
02	e amigos tenho uma família
03	linda e cheia de amor, pois minha
04	vida é cheia de carinho. Eu conhe-
05	ci um amigo muito legal. Minha
06	família e legal eles me fazem
07	acreditar na vida e seguir com
08	os meus sonhos, pois minha vida
09	é fácil porque minha família é
10	cheia de amor, amor, risos, risos
11	e muito mais. Meu nome é Luana
12	Silva e meu sonho é fazer minha
13	família feliz e dar uma vida melhor
14	para minha mãe e ter um em-
15	prego minha vida meu dinheiro
16	pode ser feliz. Minha vida é
17	cheia de sonhos e de esperanças
18	de que Deus me ajude nos
19	meus sonhos de ter uma vida
20	cheia de sonhos realizados e
21	que toda a minha família seja
22	cheia de coisas bonitas. Eu tenho
23	apenas 12 anos de idade e quero
24	ter um sonho realizado.
25	
26	Eu amo minha
27	Família!
28	
29	Deus é fiel.
30	

Imagem 26: A9 (Produção final)

Quem sou eu

Meu nome é [redacted]
 eu gosto de jogar eu nasci em Santo Amaro
 das Brotas eu more no rua Santa Estevam
 eu tenho 11 anos.
 eu gosto de jogar video game eu gosto de
 ficar no casa da minha avó eu tenho avós,
 muito legais, e eu tenho dificuldade em Matemática
 tipo eu gosto de ler livros assistir filmes no meu tel,
 eu gosto de comer.
 eu ainda tenho medo de algumas coisas eu to
 no um irmão que tem 18 anos ele é um
 condeiro de Bombril eu tenho um pai e mãe
 e é isso.

Imagem 27: A10 (Produção inicial)

REESCRITA DO RELATO PESSOAL	
TEMA:	Quem sou eu?
01	Meu nome é [redacted]
02	More em Santo Amaro das Brotas gosto da minha
03	família da minha avó meu pai minha mãe minhas
04	tias, meu tio, padrinho, madrinha, eu tenho amigos
05	legais eu tenho 11 anos.
06	eu gosto de video game, jogar, futebol, gosto
07	da minha família e eles são tudo para
08	min na minha vida.
09	eu gosto de ler livros não tenho muita
10	dificuldade mas em matemática, gosto muito
11	de brincar com meus amigos e con
12	sar com eles, eu não vou para a igreja sou
13	católico, faço aula de inglês aos domingos eu
14	gosto de brincar com meus amigos a tarde
15	depois e volto para minha casa.
16	eu gosto de ir para casa da minha tia
17	brincar com ele eu no computador ou video
18	game. Eu amo minha família e gosto de brincar
19	com o cachorro da minha tia e ele é mu
20	to bonito e é isso
21	
22	
23	Eu amo a minha família
24	

Imagem 278: A10 (Produção final)

Quem sou eu?

Eu sou [redacted], morro em Santo Amaro-SE, na rua Egidio Figueira, eu morro na casa da minha mãe e [redacted] os [redacted] rios, agora 12 agora em outubro de 23 eu sou filha única mas meu sonho é ter um irmãozinho, minha mãe tem 3 irmãos 4 Com ela meu pai tinha 16 mas morreu 5 agora tem 11 Com ele. O que eu gosto de fazer é: ler, fazer esporte e costo muita de assist. televisao, eu trabalho na casa de uma senhora eu durmo na casa dele todo dia.

Imagem 28: A11 (Produção inicial)

REESCRITA DO RELATO PESSOAL

TEMA: Quem sou eu?

01 Eu sou [redacted], morro em
02 Santo Amaro-SE, na rua [redacted]
03 [redacted], eu morro com minha mãe
04 e meu pai, eu tenho 12 anos, eu
05 sou filha única mas sempre quis
06 ter um irmãozinho, minha mãe tem
07 3 irmãos e meu pai tinha 16 mas
08 morreram 5 agora tem 11 Com ele,
09 o que eu gosto de fazer é cuidar do
10 meu primo Gabriel, meu sonho
11 é ser pediatra minha família
12 sempre me apoiou mas minha mãe
13 que quis eu ser professora mas
14 ela apoiou minha decisão de
15 que o que importa é eu ter um
16 emprego pra mim me sustentar e
17 não depender de ninguém nenhum e
18 eu concordo com ela, nos mulheres
19 não precisa de homem nenhum
20 por que nos podemos tomar quau-
21 quer decisão sozinho por que nos somos
22 livres.
23

Imagem 30: A11 (Produção final)

Quem sou eu?

Eu sou [redacted] e eu sou o único filho da minha mãe e eu também tenho uma irmã que foi parte do pai então meus pais se separaram quando eu era bem novo eu nem conheço meu pai na verdade mas eu já falei com ele no celular e eu sempre gostei de jogar futebol e quando eu tinha 3 anos eu comecei a estudar na escola irmã Amabile e depois comecei a estudar na escola menino Jesus de Sion e agora estou aqui na Escola Esperidião Monteiro então essa é a minha história

Imagem 291: A12 (Produção final)

TEMA: Quem sou eu?

01 Eu sou [redacted] quando eu era
02 pequeno meus pais se separaram e minha mãe
03 começou a trabalhar de novo com a minha
04 irmã e que mim criou por que minha
05 mãe trabalhou. Eu também tenho uma irmã
06 do parte de pai eu nem conheço meu pai na
07 verdade eu só já falei com ele no celular eu
08 sempre sonhei em ser jogador de futebol quando
09 eu fiz 3 anos eu comecei a estudar na Escola
10 irmã Amabile e depois eu comecei a estudar
11 na Escola menino Jesus de Sion e agora estou
12 aqui na Escola Esperidião Monteiro depois
13 eu entrei no Box Chinês e agora eu tô no
14 King-Fu então essa é a minha história

Imagem 30: A12 (Produção inicial)

(S) (Y) (R) (R) (S) (S) (D)

Quem sou eu?

Eu sou [redacted] nasci em Capela. Tenho 12 anos gosto muito de meche e no computador não gosto muito de matemática sou educado morei em Santo Amaro dos Brotos sou estudante nunca repretei e também espero que eu nunca reprete e também espero que eu consiga alcançar meu grande sonho de ser um Youtuber por isso eu farei um curso de computação pra aprender mais sobre computadores e etc.

Imagem 313: A13 (Produção inicial)

REESCRITA DO RELATO PESSOAL	
TEMA: Quem sou eu?	
01	Eu sou [redacted] nasci em Capela.
02	lo. Tenho 12 anos gosto muito de jogar jogos no meu
03	computador tenho vários amigos fora daqui de Santo
04	Amaro dos Brotos.
05	Eu quero assim daqui a um tempo ser um
06	Youtuber que faz vídeos de jogos online e talvez fazer
07	um grande sucesso e ter um conhecido e comen-
08	tar a ganhar bastante dinheiro eu espero que eu tenha
09	uma grande força de meus colegas e família.
10	Eu agora estou no 6º ano e estou fazendo um
11	curso de inglês que é muito bom aprender uma
12	outra língua pra se comunicar nos jogos e
13	arranjar um grande emprego e realizar o
14	meu grande sonho e ser popular no
15	mundo.
16	

Imagem 32: A13 (Produção final)

Quem sou eu?

meu nome é [redacted] e eu tenho 13 anos e gosto muito de desenhar e na matéria que eu tenho dificuldade é matemática e gosto um pouco de fazer artesanato eu a primeira fazer artesanato com a minha mãe eu gosto dos professores quando eles têm um respeito por que se ele quiser respeito tem que também tem um respeito e eu gosto quando os professores dão atenção e gosto de ir escola e quando eu crescer quero ser delegada.

Imagem 33: A14 (Produção inicial)

REESCRITA DO RELATO PESSOAL

TEMA: Quem sou eu?

01 meu nome é [redacted] eu tenho 13 anos e gosto
 02 muito de desenhar e fazer mais outras coisas
 03 e eu tenho dificuldade na matéria de matemática
 04 e um pouco de português e gosto de
 05 fazer artesanato eu gosto de artesanato
 06 das da minha mãe e gosto de ajudar as
 07 pessoas eu gosto de professores quando eles
 08 dão atenção e gosto de assistir filme de
 09 lenda por que mas pode ver os tipos de
 10 lenda isso é muito bom e meu sonho quando
 11 eu crescer quero ser juíza pra fazer todo
 12 certo e ir para a polícia pra não ter
 13 com violência por tem polícia que os
 14 vezes matam as pessoas que são vítimas
 15 e eu quero que o Brasil melhore muito
 16 isso é importante pro Brasil inteiro e
 17 que Deus de sabedoria pra mim pra
 18 eu ser uma excelente aluna. beijos

Imagem 376: A14 (Produção final)

Quem sou eu?

Eu sou [redacted] eu tenho 11 anos nasci em Aracaju sou de Santo Amaro dos Brotos eu gosto de ficar estudado gosto de ler e escrever, a profissão que eu quero é ser uma futura delegada tem 2 irmã e 2 irmão a minha melhor material é História a pior é matemática eu não sou muito chegada em matemática eu gosto de estudar e estudar é muito bom eu não termino meus estudos meu pai e minha mãe se separou quando eu era pequena mais eu amo meus pais.

Imagem 38: A15 (Produção inicial)

REESCRITA DO RELATO PESSOAL	
TEMA:	Quem sou eu?
01	Eu sou [redacted] eu
02	tenho 11 anos nasci em Aracaju sou de Santo
03	amaro dos Brotos eu gosto de ficar estudado
04	gosto de ler e escrever, a profissão que eu quero é
05	ser uma futura PM tenho 2 irmã e dois irmão
06	a minha melhor material é História a pior matérias
07	é matemática eu não sou muito chegada em
08	matemática mais eu gosto de estudar e estudar
09	é muito bom eu não termino meus estudos
10	meu pai e minha mãe se separou de meu pai
11	quando eu era bem pequena mais eu amo eles
12	meu pai tem minhas vida e eu conheço minhas
13	amigas eu gosto muito das minhas melhor amigas
14	eu conheço um melhor amigo ele é muito chato mais
15	foi a melhor coisa conhecer ele. eu adoro minha
16	família minha família é meu porto seguro.
17	Eu amo minha família.
18	

Imagem 39: A15 (Produção final)